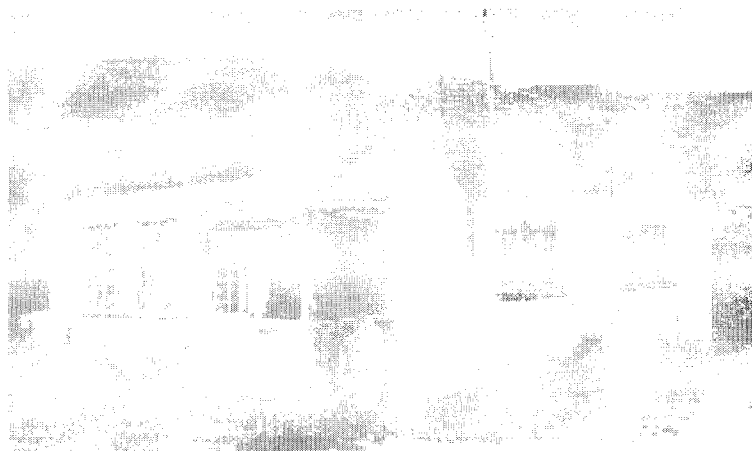


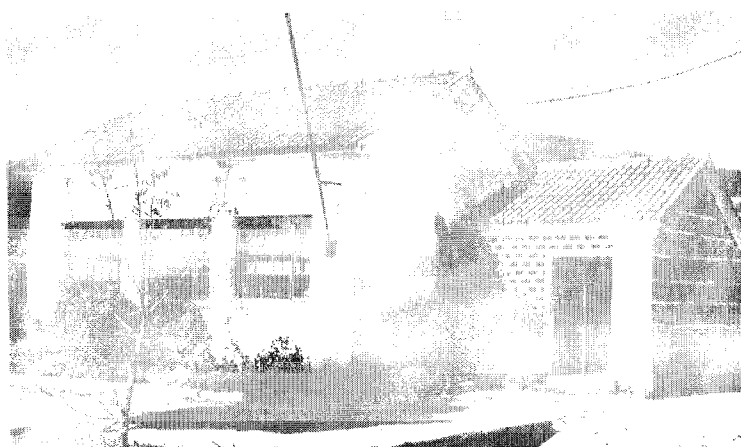
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Universidade do Porto



**Autonomias, Dependências e Sobrevivências
de uma Escola Primária do Nordeste Transmontano**

(1960 – 2000)



Dissertação de Mestrado em Ciências
da Educação sob a orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

Alcina Maria Prada

Porto, Abril de 2001

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Universidade do Porto

***Autonomias, Dependências e Sobrevivências
de uma Escola Primária do Nordeste Transmontano
(1960 – 2000)***

***Dissertação de Mestrado em
Ciências da Educação***

***Sob a orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia***

***Especialização
em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social***

Alcina Maria Prada

Porto, Abril de 2001

*A meus pais.
Ao Carlos, ao Maia, ao Renato*

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Professor Doutor José Alberto Correia pela forma como soube desafiar o meu ânimo e orientar os empasses e as dúvidas que, ao longo do percurso de realização deste trabalho, me foram invadindo.

Às professoras, às pessoas da comunidade da Aldeia da Serra que de forma decisiva e implicada me acompanharam na realização deste estudo e a todos os amigos e amigas a quem fico a dever coisas essenciais.

RESUMO

Tendo como enquadramento abrangente as políticas educativas e sociais do Estado que ao longo dos últimos 40 anos rodearam o desenvolvimento da Escola Primária em Portugal e como referência próxima o espaço delineado pela instabilidade das relações da Escola da Aldeia da Serra com o Estado e a Comunidade, a realização deste trabalho de investigação tem como principal objectivo proceder a uma interpretação compreensiva da história de uma Escola rural que fica situada num contexto periférico relativamente a um país da semiperiferia da Europa. A reflexão crítica em torno de algumas das tensões vividas entre a consolidação da Escola Primária e uma progressiva indiferença cultural, económica e social relativamente às comunidades rurais do interior, traz ao texto a consciência reflexiva sobre a importância da escola e da educação como dimensões intrínsecas aos processos de desenvolvimento local.

Numa época marcada pela implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino público (Decreto-Lei 115-A/98) e atendendo às características específicas das escolas rurais do interior é importante estudar processos de desenvolvimento da autonomia da escola numa lógica que contrarie as tendências normativistas de uma autonomia decretada. Sustentada em políticas educativas contraditórias e discrepâncias sociais relevantes, a Escola da Aldeia da Serra constrói a sua afirmação na Comunidade pela forma como vive, repara e reflecte as antinomias, as fragilidades e as potencialidades do contexto educativo, bem como pela qualidade da comunicação que estabelece entre ela, o sujeito e o saber.

Os professores são assumidos como actores privilegiados no estabelecimento da comunicação e constituem a expressão mais viva das subjectividades sociais presentes. A perspectiva de construção do actor como agente de mudança social é tratada aqui sob a forma de “Estudo de Caso”, materializado na Escola da Aldeia da Serra e desenvolvido a partir de extractos da minha memória que são reflectidos e enriquecidos pelas interacções que estabelecem com as pessoas e instituições que fazem a realidade de um contexto específico.

RÉSUMÉ

Ayant comme encadrement élargi les politiques éducatives et sociales de l'État qui, tout au long, des dernière 40 années se sont éloignées du développement de l'École Primaire au Portugal et, comme allusion proche, de l'espace tracé par l'instabilité des rapports de l'école de "Aldeia da Serra" avec l'État et la Communauté, la réalisation de ce travail d'investigation a comme principal objectif procéder a une interprétation compréhensive de l'histoire d'une école rurale située dans un contexte périphérique par rapport à un pays de semi-périphérie de l'Europe. La réflexion critique autour de quelques tensions vécues entre la consolidation de l'école primaire et une progressive indifférence culturelle, économique et sociale, en ce qui concerne le milieu rural de l'intérieur, apporte au texte la conscience réflexive sur l'importance de l'école et de l'éducation autant que dimensions intrinsèques aux processus de développement local.

À une époque marquée par l'implémentation du Régime de l'Autonomie, Administration et Gestion des établissements d'enseignement public (Decret-loi 115/98) en nous rapportant aux caractéristiques spécifiques des écoles rurales de l'intérieur il est important d'étudier des processus de développement de l'autonomie de l'école dans une logique qui contrarie les tendances normativistes d'une autonomie décrétée. Soutenue par politiques éducatives contradictoires et par des décalages sociales significatifs, l'École de "Aldeia da Serra" construit son affirmation dans la communauté non seulement par sa façon de vivre, corriger et réfléchir les antinomies, les fragilités et les potencialités du contexte éducatif mais aussi par la qualité de communication qu'elle établit entre elle, le sujet et le savoir.

Les professeur s'assument comme acteurs privilégiés pour l'établissement de la communication et constituent la plus vive expression des subjectivités sociales présentes. La perspective de construction de l'acteur comme agent de transformation sociale est traitée ici sous la forme de "Étude de Cas" matérialisé à "Escola da Serra" et développé à partir d'extraits de ma mémoire qui son réfléchis et enrichis par les interactions qui sont établies avec les personnes et les institutions qui font la réalité d'un contexte spécifique.

ABSTRACT

Having as a background the Educational and Social Government policies that for the latest forty years were closely connected with the development of the Portuguese Primary school, and having as a close reference the space drawn by the instability of the relationship between the Government, the Community and the School of "Aldeia da Serra", this research work has as final aim, to make a clear interpretation of the rural school history which is situated in a peripheral context of a semi- peripheral European country.

The critical reflection on some existing tensions between the consolidation of the Primary school and a raising cultural, economical and social indifference towards the inner rural Communities brings about the thoughtful awareness of the importance of school and education as inner dimensions of the local development process.

At a time marked by the implementation of the Ruling Administration and Autonomy Regime of the Public Schools (Law 115 – A / 98), and taking on account the specific characteristics of the rural schools, it is important to study the school development autonomy process in a logic that goes against normative tendencies of an established autonomy. Supported by contradictory educational policies and important social differences, the School of "Aldeia da Serra", asserts itself in the Community, by the way it lives, notices and reflects the opposites, the weaknesses and the potentialities of the Educational context, as well as in the quality of the communication it enables between itself, the Subject and knowledge.

Teachers are seen as previlaged actors when establishing communication and they are the most vivid expression of the current existing social subjectivities . The perspective of the construction of the actor as a social changing agent, is regarded here as a " case study ", of which the school of "Aldeia da Serra" is an example and has developed from pieces of my memory that are reflected and enriched by the interaction with people and institutions that make the reality of a particular context.

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...

Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer

Porque eu sou do tamanho do que vejo

E não do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena

Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.

Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,

Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu.

Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar.

E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

Fernando Pessoa (1)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
 I PARTE – ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL E A SUA RELAÇÃO COM OS FENÓMENOS DA GLOBALIZAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DA ALDEIA DA SERRA	 17
CAPÍTULO I – POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL	18
I.1. – Um País da Semiperiferia Europeia	18
I.2. – De um Sentimento de Crise da Escola ...à emergência da autonomia	28
 CAPÍTULO II – A PRETEXTO DE UM CONTEXTO	 42
II.1. – A Aldeia da Serra	42
II.2. – A Escola da Aldeia da Serra	47
II.3. – Definição do Percorso de Investigação	49
II.4. – Interpretação dos Dados	62
 II PARTE – ESTADO, ESCOLA E COMUNIDADE – COINCIDÊNCIAS E DESCOINCIDÊNCIAS DE UMA RELAÇÃO COMPLEXA	 66
CAPÍTULO III – AO ENCONTRO DA ESCOLA	67
III.1. – Percorrendo a História na Procura de Raízes (Desde quase sempre até aos anos 60)	67
III.2. – Escola / Estado / Comunidade ... entre 60 e 74 – As aspirações possíveis	75
III.3. – Do Sonho da Sua Vida ...à vida com muitos sonhos	83
III.4. – Desde Sempre uma Relação Complexa	91

CAPÍTULO IV – DEPOIS DE ABRIL DE 74	93
IV.1. – O Reencontro	93
IV.2. – Abril / Escola / Comunidade <i>Uma relação singular</i>	96
IV.3. – “A Escola Nasce na Verdadeira Vida das Pessoas <i>... a comunidade está na escola</i> ”	106
IV.4. – Entre a Normalidade e a Participação <i>Uma pausa para desafios...</i>	110
 CAPÍTULO V – ENTRE 1980 E 2000 – DUAS DÉCADAS DE DISCURSOS SOBRE A CRISE	 114
V.1. – Em Direcção à Eficácia	114
V.2. – A Abertura da Escola à Comunidade <i>...Um conceito amplamente generalizado</i>	118
V.3. – Apesar de tudo... <i>Um ponto de vista específico</i>	123
V.4. – “A Pedagogia é Importante o Conhecimento da Criança Também <i>... e amá-las principalmente</i> ”	132
V.5. – “Senhora Professora, Eu já li esse livro! <i>... é o príncipezinho!</i> ”	141
 CONCLUSÃO	 150
BIBLIOGRAFIA	161
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO

Como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 25 anos de serviço, assisti ao longo da minha vida profissional a algumas tentativas de reforma e a muitas saídas de decretos que objectivavam a mudança. Apesar da quantidade de diplomas legais que normalmente acompanham a implementação de novas medidas, sempre senti que a sua aplicação raramente surtia aqueles grandes efeitos que os preâmbulos das Leis tão bem enunciam, ainda que, com frequência, induzissem nos agentes educativos a construção de novos discursos sobre as suas práticas.

Sou natural de uma aldeia rural pertencente ao Nordeste Transmontano, que para efeitos de realização deste trabalho de investigação designo por Aldeia da Serra e onde nos anos 60 frequentei a sua Escola Primária.

Como professora exerci sempre a minha profissão em escolas do Litoral (Distrito do Porto), e confrontei-me várias vezes com a questão de saber como é que a Escola da minha aldeia se inscrevia na abrangência da quantidade de leis que da mesma forma e ao mesmo tempo invadiam todas as escolas do país.

A recordação que guardava da minha Escola Primária não era a da data do alargamento da escolaridade obrigatória, (que foi implementado na altura que a frequentei), mas a das conversas muito respeitosas que a minha mãe tinha com as minhas professoras. Também não era a imagem de um Estado ditador e controlador que punha e dispunha da escola para objectivar os seus intentos (porque assim se verificava, na realidade), mas a visão da importância que a Escola assumia na conquista de um futuro melhor. Não era o papaguear do nome dos rios e serras que formam Portugal, (ainda que isso também acontecesse), mas a forma como as minhas professoras exerciam a sua profissão e o empenho com que ensinavam os seus alunos. Recordava ainda muitas outras coisas que aqui não vou contar porque são muito pequenas perante a importância das lógicas que regulam o sistema educativo

de um país. A minha Escola Primária ficou-me na memória, pelo que, na altura (anos 60), era considerado, ao nível do discurso, acessório.

E foi um conjunto de recordações de coisas acessórias, associado a muitos pormenores vividos no campo profissional que, adquirindo profundidade e consistência quando reflectidos à luz dos conceitos teóricos que o percurso académico me foi despoletando, decidiram tanto a problemática a estudar neste trabalho de investigação, como a forma de o fazer.

Face à minha interpretação inicial, a Escola Primária da Aldeia da Serra, quando analisada do ponto de vista da sua relação com a comunidade, por referência a princípios regulamentadores de um sistema educativo nacional parecia ganhar contornos específicos; o que me levava a pensar que mesmo num país com um passado político marcado por um centralismo controlador e adverso à legitimação da diversidade, era provável que alguns estabelecimentos de ensino tivessem encontrado pontos de fuga que lhes permitiram delinear estratégias educativas intuídas numa análise política e social específica e portanto não generalizável.

Assim, começa a ganhar forma a argumentação que há-de desencadear todo o processo heurístico que acompanha o desenvolvimento deste estudo: Do meu ponto de vista, a condição periférica da Escola e da Comunidade, relativamente ao Poder Central de um país que fica na semiperiferia da Europa foi estimulando a construção de estratégias de sobrevivência, que mesmo não correspondendo a autonomias concedidas se poderiam vir a configurar como autonomias quotidianas praticadas.

As assimetrias e todos os problemas resultantes da crise de um mundo rural sistematicamente enfraquecido, desqualificado e desvalorizado e o abandono progressivo de um sector e de uma região que, desde quase sempre, têm correspondido a territórios de exclusão, serão aspectos também abordados ao longo da realização de todo o trabalho.

A reflexão crítica em torno de algumas das tensões vividas entre a expansão da escolaridade, a consolidação da escola de massas e uma progressiva indiferença da escola, relativamente às comunidades educativas rurais do interior, constitui o pano de fundo do desenvolvimento de todo o trabalho e traz ao texto a consciência reflexiva sobre a importância da educação como dimensão intrínseca aos processos de desenvolvimento local.

Numa época marcada pela implementação de políticas de territorialização e autonomia dos estabelecimentos de ensino e atendendo às características específicas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao interior rural torna-se indispensável proceder a uma melhor compreensão sobre algumas das lógicas que subjazem à construção da autonomia da escola em contextos reais.

As contradições geradas por um Estado com características semiperiféricas implicam neste estudo o aprofundamento de questões que estão directamente relacionadas com as formas de vida desta comunidade e influenciam o que acontece e não acontece no espaço da educação. O sentimento de défice de intervenção do Estado nos processos de desenvolvimento social e educativo locais levam a comunidade e a escola a desenvolverem mecanismos de entendimento específicos, podendo, em alguns casos, assumir configurações que excedem as orientações das próprias políticas do Estado. Assim, ainda que, ao nível macro a realidade geográfica, social, económica e educativa portuguesa, no seu conjunto, justifique a pertinência global desta investigação, a verdade é que este trabalho incide sobre a relação dessa realidade com as dinâmicas locais e comunitárias e na forma como as interdependências criadas por essas dinâmicas interagem com as histórias de vida das pessoas, da escola e da própria comunidade.

As professoras que exerceram funções docentes na Escola da Aldeia da Serra assumem especial significado nas dimensões de comunicação que tornam a relação da escola com a sua comunidade singular e, por essa razão, serão aqui interpretadas

num quadro que contrarie a lógica de massificação docente que, nas últimas décadas, tem acompanhado a expansão da escolaridade. A análise das entrevistas realizadas pretende dar visibilidade à acção educativa desenvolvida por essas professoras, numa perspectiva que seja significativa e significativa tanto para os percursos profissionais das próprias professoras como para todos aqueles que a esses percursos, de alguma forma, se foram ligando.

Trazer para o centro desta investigação a história de muitos homens, mulheres e crianças que, apesar de anónimos e pouco letrados, souberam cavar na terra com sacrifícios, suores e lutas, as letras de uma democracia que a escola, apesar de tudo, lhes ajudou a descobrir, constitui, para uma professora nascida e criada nesta comunidade, especial motivação pessoal e profissional. Se este trabalho de investigação puder contribuir para um melhor conhecimento da escola e da comunidade que aqui se constituem como objecto de estudo para que se torne possível a perseguição de um outro sentido de escola e melhor democracia, a sua pertinência está justificada.

Partindo da argumentação desenvolvida e das motivações pessoais e profissionais subjacentes à realização do trabalho foi definido como objectivo geral, o seguinte:

Percepcionar a forma como a condição periférica de uma Escola Primária que fica situada no Interior Nordeste de Portugal - um país semiperiférico da Europa - estimulou ou inibiu a construção da sua autonomia.

A consecução deste objectivo de natureza ampla induz a definição de objectivos de carácter mais específico, tais como:

- Produzir conhecimento sobre a realidade sócio-educativa de uma pequena escola rural;

- Identificar lógicas de funcionamento da escola por referência a princípios do Estado ou da Comunidade ;
- Enfatizar o papel dos professores como construtores de mudança social;
- Reflectir as questões da autonomia num registo de participação e construção.

Tendo em linha de conta os objectivos definidos, o corpo deste trabalho foi dividido em duas partes que, através do desenvolvimento e interpretação de diferentes dimensões e problemáticas, se complementam e enriquecem mutuamente.

A primeira parte – Análise das Políticas Educativas em Portugal e da sua relação com os fenómenos da globalização e do desenvolvimento da Escola da Aldeia da Serra - é constituída por dois capítulos e o seu principal objectivo é a construção de um quadro teórico que sirva de fundamentação e referência ao trabalho empírico e introduza as questões da crise da escola e da emergência da sua autonomia a partir da análise das políticas educativas e sociais do Estado e das suas relações com os fenómenos da globalização. A análise das relações entre os espaços transnacional, nacional e local permitir-nos-á compreender como a aplicação dessas mesmas políticas tem por base contradições e descoincidências que assumem particular importância no estudo de contextos sociais periféricos que se inscrevem, como é o caso do contexto de estudo, num país da semiperiferia da Europa.

Assim, no primeiro capítulo da primeira parte são analisadas as políticas educativas em Portugal a partir da conceptualização teórica de Wallerstein quando a propósito da divisão do sistema-mundo refere que existem três categorias geográfica e economicamente distintas, o centro, a semiperiferia e a periferia. Segundo esta conceptualização teórica, ainda, que alguns factores internos ao espaço do Estado-nação exerçam relativa influência na sua configuração é de facto ao nível da economia mundial capitalista que os conceitos ganham substância. A análise da especificidade

portuguesa é apoiada nas perspectivas desenvolvidas por Sousa Santos (1990) e à medida que vai adquirindo alguma consistência remete para os efeitos que a globalização da economia produz na implementação de experiências, medidas e reformas educativas. A fraqueza de um Estado dividido entre pressões económicas externas e internas acentua as dificuldades de legitimação das políticas em geral e das políticas educativas em particular e intensifica a construção de discursos fortemente ideológicos. A reflexão sobre o conjunto de questões aqui abordadas ajudam a clarificar alguns dos discursos educativos produzidos ao longo do período a que se reporta este trabalho.

No segundo capítulo desta primeira parte são abordadas as questões da caracterização do contexto da Aldeia da Serra nas suas dimensões geográfica, cultural, económica e social. Inerente à contextualização que se objectiva surgem referências à história da criação da Escola Primária que introduzem e vão definindo o quadro de participação da comunidade na efectivação da sua Escola. As singularidades evidenciadas constituem o pano de fundo que há-de trazer ao estudo as pessoas que fazem o contexto, os seus quotidianos e as formas específicas de se relacionarem com as suas dificuldades, com as suas potencialidades e com a Escola que sempre desejaram.

Este segundo capítulo dá ainda conta das dinâmicas e procedimentos metodológicos que sustentam o desenvolvimento de todo o trabalho empírico e justifica o enquadramento da investigação nas metodologias qualitativas – Estudo de Caso. As razões pessoais, académicas e profissionais que motivaram a realização deste trabalho e me familiarizam com o contexto de estudo impõem uma atenção acrescida aos procedimentos que acompanham todo o percurso da investigação e quando conjugadas com o quadro teórico desenvolvido constituem justificação para as opções e procedimentos metodológicos adoptados. A interpretação dos vários documentos recolhidos é feita numa lógica de permanente procura de significados e a

análise de conteúdo das entrevistas visa a estruturação de uma teia de leituras e questionamentos que, apesar de se corporizarem numa época (tempo), num contexto específico (espaço) entre campos de individualidade e territórios de sociabilidade (complexidade do objecto de estudo), convergem para a construção das subjectividades e sentidos específicos que fizeram a singularidade da história da Escola da Aldeia da Serra e da sua Comunidade.

A Segunda parte do trabalho – Estado, Escola e Comunidade, coincidências e descoincidências de uma relação complexa – é constituída por três capítulos e tem como principal objectivo o estudo da relação que uma Escola Rural situada no interior de Portugal desenvolve com o Estado e a Comunidade de modo a perceber como as suas lógicas de funcionamento se referem a princípios do Estado e/ou da Comunidade. Nesta segunda parte procede-se ainda a uma contextualização da consolidação e desenvolvimento da Escola Primária na Aldeia da Serra num registo de interpretação dos profissionais da educação como construtores de mudança e gestores de autonomias, dependências e sobrevivências.

No terceiro capítulo é proposta uma primeira incursão na história de uma pequena escola rural, primeiro, através de um percurso reconstrutivo das suas origens comunitárias, depois, pela análise da sua consolidação e desenvolvimento no período que decorre entre 1960 e 1974. Restringida, durante vários anos, a uma existência dependente de iniciativas promovidas pela comunidade, a efectivação da Escola Primária por parte do Estado, apesar de tardia, é quase sempre acompanhada pela participação da comunidade.

O quarto capítulo marca o reencontro da comunidade com a escola, mas também do campo político com o campo educativo, nomeadamente, através das dinâmicas políticas e sociais que desencadeiam a presença da comunidade na escola no contexto que se segue à Revolução de Abril. Os movimentos populacionais desencadeados pelo regresso das pessoas que residiam em África enchem de novo

as casas deixadas vazias pela emigração ocorrida a partir da década de 60 e a escola abre as suas portas a todos os acontecimentos políticos e sociais numa lógica de interpretação compreensiva.

O quinto capítulo dá conta dos discursos que estão na base da implementação de algumas das reformas e medidas que, nas últimas duas décadas, têm dominado o campo da educação e que assumem completo destaque no seio das actuais políticas educativas. O discurso produzido na década de 80 centrado na necessidade de estabelecer uma ligação eficaz entre educação e trabalho, evolui, na década de 90, para uma abordagem de crise social e educativa complexa que se desenvolve na ausência de interpretação política dessa mesma crise por parte do Estado. Esta incapacidade do Estado faz disparar os modos de escolarização existentes e promove o desenvolvimento de modelos de organização escolar que agudizam as contradições de uma Escola Pública que não parece acordada em princípios justos e democráticos.

Por último, na - Conclusão - são retomados alguns dos eixos estruturadores do quadro teórico de referência de modo a recontextualizar a problemática que deu corpo a todo o desenvolvimento do trabalho, para, de seguida, se proceder à elaboração de algumas considerações que tendo em linha de conta os objectivos definidos para a realização do trabalho e todo o percurso de investigação realizado se consideram como dimensões relevantes na compreensão da realidade social e educativa em análise.

PRIMEIRA PARTE:

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL E A SUA RELAÇÃO
COM OS FENÓMENOS DA GLOBALIZAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA
ESCOLA DA ALDEIA DA SERRA**

CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

I.1. – Um País da Semiperiferia Europeia

Tendo como enquadramento abrangente as políticas educativas e sociais do Estado que ao longo dos últimos 40 anos rodearam a consolidação e desenvolvimento da escola primária e como referência próxima o espaço delineado pela instabilidade das relações da Escola com o Estado e a Comunidade, este trabalho de investigação pretende construir o seu objecto de estudo a partir do meu envolvimento no espaço e no tempo que fizeram e continuam a fazer a vida de uma pequena escola rural que, apesar de regulada por normativos legais comuns a todo o sistema educativo nacional, foi criando a sua identidade na forma específica como lidou com a diversidade de forças e influências que a atravessaram.

Na tentativa de formulação de uma análise retrospectiva e contextualizadora das políticas do Estado e das suas relações com o campo educativo e tendo em linha de conta as características do objecto de estudo desta investigação parece-me pertinente retomar o conceito de Semiperiferia formulado por Wallerstein e desenvolvido por Boaventura Sousa Santos no que concerne, nomeadamente, à especificidade de Portugal no contexto europeu: ambiguidades, coincidências e descoincidências que configuram e vão definindo a posição de Portugal como país intermédio entre os países do centro e os países periféricos. A análise desta categoria ou posição relativa permitir-nos-á uma compreensão aprofundada da forma como as políticas gerais do Estado assentam, frequentemente, em posições contraditórias do próprio Estado com os planos interno e externo.

Enquanto elemento estrutural indispensável na economia mundial, esta posição de semiperiferia assume no plano externo um papel importante na regularização e pacificação das relações de conflito económico entre o centro e a periferia, produzindo

ao mesmo tempo no plano interno uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social, isto é , favorecendo o aparecimento de estratos sociais e fracções de classes “ localizadas ao lado ou abaixo do operariado que funcionam como suportes sociais deste” (Santos, 1990:110) e provocando uma descentração das relações entre o capital e o trabalho. Este facto desencadeou mudanças nos modos de vida do mundo rural ao provocar um progressivo abandono do trabalho agrícola que deu origem à formação de uma nova classe que vários autores designam por semiproletariado. Segundo Stephen Stoer e Helena Costa Araújo (1992:16) “Esta mutação e transformação na composição dos grupos camponeses têm implicado paralelamente mudanças no espaço simbólico português”.

No que concerne ao papel do Estado verifica-se que a descentração das relações entre o capital e o trabalho na estrutura social vai contribuindo para a sua configuração como regulador dos conflitos sociais que emergem das relações complexas entre estes dois campos e vai assumindo uma posição de centralidade na arbitragem e regulação da economia. “Os estados semiperiféricos são em geral, bastante autónomos na definição das políticas (ainda que não necessariamente nas acções políticas que delas decorrem) e tendem a ser internamente fortes, sem que, no entanto a força do Estado se converta facilmente em legitimação do Estado (como sucede, em geral, nos países centrais), independentemente dos regimes democráticos do momento, assentes sempre em equilíbrios precários” (Santos, 1990:110).

A acção do Estado exprime as assimetrias que resultam da confluência das relações sociais capitalistas com relações sociais pré-capitalistas e que convergem numa tendência de Estado Paralelo alimentado por descoincidências, desarticulações e discrepâncias, encobertas por um discurso político fortemente ideológico que funciona como legitimador e instrumento de dissimulação e consolidação do seu próprio poder. É num espaço ambíguo de regulação sensível que o Estado vai gerindo

a posse e a procura de poder, mas é também neste espaço, que simultaneamente vai desafiando a sua própria crise, quando deixa de conseguir, de forma aceitável, controlar as contradições sociais que foi alimentando, agudizando assim, sistemas de desigualdade e exclusão.

Relativamente à especificidade de Portugal e no que concerne às políticas de regulação social, assistimos na opinião de vários autores a um défice de Estado-Providência ou o que Sousa Santos (1995) designa por um “quasi-Estado-Providência ou um lumpen-Estado Providência”. Apesar do Estado-Providência não ter existido em Portugal, pelo menos na forma em que existiu em alguns países do centro, devido aos efeitos da globalização da economia e da mundialização do mercado, acabamos por sentir efeitos análogos de crise, assumindo no caso português, proporções negativas mais profundas devido à base de desigualdades e bolsas de exclusão social com que partimos para a democratização.

Na globalização da economia entra como princípio fundamental a utilização global de todos os factores de produção, incluindo a força de trabalho, o que gera uma divisão internacional de produção: nos países periféricos e semiperiféricos assistimos a um aproveitamento de mão de obra mais barata no fabrico de componentes que facilmente são exportadas para os países do centro.

As assimetrias das relações de poder entre o centro e a periferia produzem efeitos controversos ao nível dos sentimentos que atravessam as fronteiras que contêm o Estado-nação. O desequilíbrio de forças acentua nuns casos e esbate noutros a (in)dependência de sistemas políticos, económicos, sociais e militares e induz a recomendação de aplicação de modelos de acção e experiências que se assemelhem aos desenvolvidos em países economicamente mais fortes. Na complexidade das relações políticas, económicas e sociais estabelecidas num jogo de forças internas que são agitadas por influências mundiais encontramos Estados-Providência em crise, como em crise se encontram alguns dos que nunca o chegaram

a ser verdadeiramente, e que, por esse facto, se sentem desprovidos de capacidade de acção para se assumirem como Estados-Providência que se desejam promotores de justiça, cidadania e emancipação.

Para Sousa Santos (1995) apesar da gestão estadocêntrica das políticas de igualdade e identidade terem levado (sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos) a redistribuições mínimas e ao cultivo da identidade nacional (produzindo formas de marginalidade e exclusão) o Estado deve continuar a ser condição e espaço decisivo que as formas de luta contra-hegemónicas (agora potencializadas a espaços transnacionais e globais) devem perseguir, para que seja possível a reinvenção do próprio Estado. Esta centralidade da luta no espaço do Estado visando a sua reinvenção impõe, segundo o autor atrás citado, algumas condições: Novas práticas democráticas, globalizações contra-hegemónicas que gerem um novo cosmopolitismo emancipatório, articulação de diferentes formas democráticas e multiculturais, nova relação entre políticas de igualdade e políticas de identidade, de modo a que se consolide o seguinte imperativo categórico: "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (Op. cit, 1995).

Assim, no contexto de uma nova teoria democrática e tendo em linha de conta a força dos factores de exclusão que atravessam tanto o campo social como o educativo, faz sentido que a reflexão sobre a relação das políticas nacionais com os fenómenos da globalização introduza algumas questões relativas à natureza das lógicas que têm presidido à ligação da educação com o desenvolvimento social e educativo de zonas geográficas duplamente periféricas.

No que diz respeito às implicações dos fenómenos da globalização com o campo educativo e a vida quotidiana das pessoas, e aceitando que não existe uma entidade designada por globalização, mas sim diferentes modos de produção de globalizações, que obedecem a uma relação assimétrica entre o local e o global,

considero com Sousa Santos (1997) as seguintes definições de globalização: “processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”; ou ainda “fenómeno multifacetado, em que as dimensões económica, social, política, cultural, religiosa e jurídica se entrelaçam das mais variadas formas”.

Se todos os campos afectos aos modos de vida das pessoas e à relação que estabelecem com o Estado e as instituições são atravessados por contradições resultantes da ocorrência de fenómenos de carácter nacional e transnacional, o campo educativo pela sua especificidade e significado ao nível de percentagem e faixa etária de população que abrange, constitui palco privilegiado de desenvolvimento de contradições. Essas contradições ocorrem tanto ao nível dos discursos produzidos como da dimensão política e social que os sustenta o que exige um questionamento crítico sobre a natureza das suas relações, em primeiro lugar, com o Estado-nação, e depois com os fenómenos da globalização. Se, por um lado, os sistemas educativos não são inscritos nos fenómenos frequentemente apontados como obedecendo a processos de globalização e se reconhecem mais como espaços de preservação da identidade nacional, por outro lado, na perspectiva teórica do sistema mundial moderno, a construção dos sistemas educativos nacionais e a escola de massas são fenómenos globais.

No caso português e a propósito da referência aos sistemas educativos como fazendo parte integrante da afirmação do Estado-Nação, Marçal Grilo, Fraústo da Silva e Tavares Emídio afirmam que “a educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos, para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade” (citado por Stephen Stoer e Luísa Cortesão, 1994). Quanto à segunda perspectiva, ou seja, a propósito da

importância da ligação do processo da globalização com a escola e o campo educativo, Nóvoa (s/d) estabelece as seguintes conexões: “- económicas, permitindo a redefinição das ligações entre a educação e o emprego; - culturais, porque é preciso ter em conta uma panorâmica mais vasta e diversificada das histórias e sistemas de crenças; - políticas, porque nos permite uma reconfiguração dos poderes e do conceito tradicional de soberania”.

As conexões existentes entre o campo educativo e as dimensões nacional e global são de natureza complexa e contraditória, mas constituem-se, com frequência, como factores de consolidação e justificação mútua. De acordo com (Meyer, 1986, citado por Popkewitz, 1994:67) podemos considerar a moderna educação pública como uma tentativa de resposta ao que entendemos por Estado e, em parte, como a formação social do próprio Estado. “ Desde a sua implantação, a escola de massas constitui um esforço racionalista e científico para reformar a sociedade; para reestruturar a população e incorporá-la numa sociedade racionalizada (e com frequência na organização do Estado)”.

Assim, educação e Estado partilham de uma realidade e teoricidade complexas que são simultaneamente cúmplices de tal forma que “qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões do contexto organizacional no qual o poder (enquanto expressão de dominação) é exercido. As relações entre o poder, a organização complexa e o Estado devem ser entendidas a partir de uma perspectiva em que a economia política e uma sociologia política da elaboração de política educativa estejam conjugadas” (Morrow e Torres, 1997:313). No mesmo sentido Popkewitz (1994:54) argumenta “A educação é um contexto que pressupõe estruturas de governo na sociedade nas quais se reúnem os macro e microproblemas do Estado”.

Constituindo o Estado o enquadramento definidor das políticas educativas em geral, é também ele que de forma mais directa, em cada época, protagoniza as

contradições que resultam dessa mesma definição tanto pela forma como conjuga a sua acção com a arbitragem das relações desenvolvidas entre o capital e o trabalho como na maneira como usa a educação na legitimação dos discursos e ideologias que produz. Ainda que, não caiba no âmbito deste trabalho esgotar ou mesmo trabalhar essas contradições de forma exaustiva, tratarei aquelas que, pela especificidade do trabalho, se me afigurarem mais pertinentes.

Dominado por concepções escolocêntricas que interpretam a possibilidade do alargamento do acesso a um qualquer desempenho escolar como objectivo de consecução de justiça e justificação do campo educativo, o poder procura a legitimação da acção política num discurso ideológico de teor meritocrático que aponta a educação como principal factor de mobilidade social. Pese, embora, a carga ideológica dos discursos, a consolidação da escola primária e o alargamento da escolaridade obrigatória verificadas durante a década de 60 e princípios dos anos 70 têm a sua origem, por um lado, na constatação das carências de mão de obra verificadas no campo económico e industrial nacional, mas por outro lado, elas acontecem pela necessidade de o poder político responder a pressões de organizações internacionais que denunciam os baixos níveis de escolaridade dos portugueses.

Sobre as ideologias educativas que legitimam, caracterizam e definem a educação nos últimos 25 anos, Correia (1999:82) referencia-as às seguintes denominações: "... a ideologia democratizante e crítica, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão." De acordo com o autor, cada uma das ideologias referidas protagoniza o ideal-tipo de discurso educativo de um determinado contexto sócio-político em referência ao qual outros discursos e actos educativos são legitimados ou não. No entanto, os discursos referidos não se reportam a tempos e espaços exactos, eles coexistem em diferentes períodos temporais e muitas vezes contradizem-se mutuamente.

Se no período Pós Revolucionário as alianças assentam numa relação intrínseca entre educação para a democracia e educação democrática numa perspectiva de emancipação social; já, no decorrer da década de 80, a igualdade de oportunidades, a modernização e o desenvolvimento tecnológico são princípios estruturadores do discurso educativo que vai consagrando a escola como espaço privilegiado de oferta e de procura de educação numa relação funcional entre o sistema educativo e o mundo produtivo. Segundo Correia (1998:166) “Fundamentada numa lógica de homogeneização e polarizada em torno da dicotomia sujeito/objecto, ensino/trabalho assiste-se na década de 80 a uma estruturação e segmentação do mercado: um mercado de trabalho estável, com salários elevados, exigindo qualificações polivalentes de alto nível nos países e nos sectores tecnologicamente desenvolvidos coexistindo com um mercado de trabalho instável, apoiado em salários baixos e no trabalho precário, exigindo baixas qualificações com espectros de especialização estreitos nos países e nos sectores tecnologicamente menos desenvolvidos fazendo corresponder um modelo de «dualismo tecnológico» a um «dualismo educativo» que reforça as relações entre a educação e o trabalho”.

No mesmo sentido (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 45, 46) argumentam: “Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação para o «taylorismo-fordismo» com formação para o pós-fordismo na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma lógica híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico característico de um sistema produtivo organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do «novo vocacionalismo» que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições”. Segundo os autores citados o resultado deste processo foi “a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra

mais restritiva entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (op. cit, 1990), facto que está relacionado com a crise da escola de massas e a sua incapacidade de resolver a questão da desigualdade social e cultural, reforçando no seu interior os padrões de desigualdade e exclusão existentes.

Ausente do campo de justificação política da ordem educativa, o Estado Educador deixa em aberto a possibilidade de desagregação e propagação da escolarização a outras forças sociais e a outros espaços de justificação. O apelo à intervenção do actor passa a constituir-se como direito à individualidade e à consciencialização das diferenças através do desenvolvimento de estratégias de tolerância cívica e modelos de inclusão que têm por objectivo a administração das diferenças sociais existentes. A ausência dos princípios de justiça e justificação emanados de um Estado interpretador das crises sociais e promotor da escola como bem comum onde a problematização dessas mesmas crises ocupa papel fundamental, implica, por parte do Estado, o desenvolvimento de um tipo de mecanismos que, apesar de não lhe garantirem que o acesso à escola constitui o direito de acesso a uma cultura universal, nem que a sua realização se traduz em força de cidadania, lhe asseguram, contudo, a manutenção da sua função reguladora e avaliadora.

A incapacidade política de contrariar de forma eficaz os efeitos provocados por uma exclusão social e educativa cada vez mais profunda leva o Estado a evoluir para estratégias de responsabilidades mínimas e responsabilizações máximas. De acordo com Correia (2001:10), “A segunda metade de 80 e, de uma forma mais vincada, toda a década de 90, ficaram marcadas por uma revolução semântica no campo educativo, resultante da emergência de novas representações da educação, de novas formas de a justificar como bem comum e, por isso mesmo, de novas modalidades de se definir os êxitos e os fracassos da escolarização.”.

Constituindo objectivo fundamental da primeira parte deste trabalho a construção de um quadro teórico de referência que fundamente a problematização de cada uma das dimensões em análise, desenvolverei, nos pontos seguintes, uma abordagem de carácter mais específico a alguns dos problemas e contradições que, nas últimas décadas, têm decidido a vida das nossas escolas e a forma como os professores que nelas trabalham constróem a sua profissionalidade.

I.2. – De um Sentimento de Crise da Escola

à emergência da autonomia

Relacionando a abrangência deste estudo com a especificidade da análise do conceito de semiperiferia já aqui abordado podemos considerar que os efeitos produzidos pelo enfraquecimento do poder legitimador do Estado, exercem particular influência na forma como os factores internos e externos se conjugam e concorrem para favorecer uma organização social e educativa que não tem em linha de conta as desigualdades sociais existentes e os problemas que em torno destas desigualdades se desenvolvem.

No caso português, e nomeadamente em campos mais sensíveis e frágeis, como o mundo rural e a educação, as consequências da competitividade instituída pelas regras do mercado, associadas às bases de desigualdade e bolsas de exclusão social e outros problemas que a democracia não conseguiu ainda resolver, atingem limites preocupantes. São estas e muitas outras as contradições que mergulham a escola numa procura desenfreada de respostas que contrariem os efeitos decorrentes da sua massificação.

O problema parece ser bastante amplo e profundo chegando mesmo a ferir a autoridade institucional da escola e dos professores, facto que leva Matos (1997:10) a referir que: “Nestes termos, a crise da Escola não resulta apenas da massificação e do alargamento da escolaridade; resulta, muito mais, da multiplicação das contradições sociais que se geram no caldo de interacções muito diversificadas, para as quais, frequentemente, as experiências individuais anteriores são um suporte frágil, tanto mais frágil quanto mais intensa é a socialização transversal dos adolescentes e jovens das nossas escolas, a que se associa a banalização das relações verticais que perdem, assim, o efeito de enquadramento e de referencialização. Neste clima, a autoridade institucional, que era apanágio das escolas, como era das famílias, tende a

esvaziar-se do seu carácter simbólico e demiúrgico, que era onnipresente e assegurava, por isso mesmo, a interiorização das normas e as respectivas disposições de acatamento. Convenhamos que a base social das escolas era completamente outra.”

Os factores atrás referidos e a indefinição do papel do Estado relativamente à opção da educação como projecto de emancipação social ou projecto de regulação ao serviço dos interesses económicos contribui, ao longo dos anos 80, progressivamente, para a agudização da crise da escola em geral, e, da crise da escola rural, em particular. O desencanto por uma escola meritocrática que não cumpre as promessas de ascensão através da certificação e dos diplomas e o mergulhar em formas de exclusão escolar e social naturalizadas e justificadas por crises económicas macro-estruturais deixam à educação um défice de democraticidade ou aquilo que Matos (1996:76) reconhece como: “Ou seja, subtilmente, fica aberto o caminho para se pôr em causa o carácter de serviço público que os estados modernos tinham reconhecido à Escola, enquanto instrumento de progresso científico e social e coesão moral”.

Sobrepondo-se a uma visão retórica que comete à escola múltiplas funções humanistas, democráticas e económicas, o impulso de manutenção da sua tradição selectiva parece falar mais alto e contribuir fortemente para o aprofundar da crise, pois que, a escola que abre as portas ao acesso de quase todos, é a mesma que em nome da igualdade de oportunidades, elege o sucesso de alguns e legitima o insucesso de muitos. Ao exhibir teoricamente a bandeira dos ideais democráticos que a norteiam, vai fraquejando e não resiste à força dos fantasmas de uma economia capitalista que a persegue e deixa cada vez mais contraditória e fragilizada.

Da crise cimentada entre as ideologias legitimadoras e as práticas, frequentemente, segregadoras, sobressaem aspectos como: a realidade expressa nas condições sociais e materiais de concretização das aspirações dos sujeitos que tem a ver com a desvalorização dos sistemas de certificação escolar, e ainda, a distância

que vai afastando a escola dos pressupostos que levaram à sua criação e que Hameline (1986), citado por Correia e Matos (2001:4), considera constituírem os mitos fundadores da moderna escolarização, definindo-os como:

- “o mito do desenvolvimento individual e social, e da congruência entre ambos”;
- “a crença na educabilidade dos alunos e na perfectibilidade indefinida do seu desenvolvimento”;
- “a crença de que os acréscimos de escolarização se traduziriam em acréscimos de democracia”;

De acordo com os autores citados e face às contradições desenvolvidas os mitos definidores da missão social da escola “não podem hoje furtar-se a uma permanente justificação que lhes assegure a sua conformidade simbólica na ordem social que não se cansa de os desmentir continuamente.” (op. cit, 2001:4).

A intensificação do modelo escolar que, cobre, de forma generalizada, todas as estruturas da sociedade tende a lidar com as contradições existentes sobrepondo a retórica ideológica da integração das diferenças, à implementação de políticas de interpretação de injustiças sociais e educativas.

É assim que, dominadas por conceitos de eficácia e inspiradas em ideologias de integração e modernização surge, ainda nos anos 80 (1986), a implementação de reformas educativas que, associando o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a preocupações económicas vão promovendo a flexibilização e diversificação de oferta de qualificações para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. A contradição instala-se e a política educativa que cria o aparecimento de um novo vocacionalismo é a mesma que, em simultâneo, devido ao alargamento do acesso e ao aumento dos anos de escolaridade obrigatória dos jovens, consolida a escola de massas em Portugal.

Sobre as contradições retóricas que acompanham os processos das reformas educativas e a complexidade da luta entre os princípios democráticos e os objectivos

do capitalismo Carnoy e Levin (citados por Morrow e Torres, 1997:320) referem-nos o seguinte: “De acordo com a nossa tese, há duas forças principais que moldam a agenda das escolas: uma delas exige uma educação que garanta a oportunidade, a mobilidade, a igualdade, a participação democrática e a expansão dos direitos; a outra exige uma educação que forme e disponibilize trabalhadores bem treinados, possuidores das competências, das atitudes e do comportamento exigido para uma produção e acumulação de capital eficientes. A luta entre estas duas forças estabelece o quadro mais vasto no interior do qual se encontra a política convencional. O conflito entre as reformas democráticas e as reformas capitalistas acaba sempre por ser resolvido a um nível concreto pelas dinâmicas dos grupos de interesse político e dos movimentos sociais.”

É do seio de um conflito marcado pela necessidade de negociação e conciliação entre princípios democráticos e modelos de eficácia que, a partir dos finais dos anos 80 e de forma mais consistente durante os anos 90, vão surgindo medidas tendentes à descentralização e territorialização das políticas educativas. Esta circunstância vai assumindo papel relevante no que diz respeito à implementação de experiências e medidas oriundas do poder central, que visam a consolidação da autonomia da escola e protagonizam a institucionalização de conceitos como: escola, comunidade, autonomia e projecto educativo.

Das medidas implementadas e tendo em linha de conta a importância e alcance próximo que o Decreto-Lei 115-A/98 e os efeitos da sua aplicação produzirão na vida das nossas escolas, tomo, agora, como eixo de referência, a autonomia da escola entendida de forma ampla e abrangente, para de seguida reflectir sobre as potencialidades que a riqueza das relações afectivas que acontecem na comunidade educativa em estudo pode assumir na consolidação de uma autonomia entendida como projecto de mudança social.

Os discursos políticos que, nos anos 80, tendem a interpretar a crise educativa pela sua desreferencialização ao campo económico e ao mundo do trabalho e por isso, para a resolução dessa crise, apelam à implementação de uma relação directa entre: economia, formação e trabalho; cedem, nos anos 90, espaço à interpretação de uma crise social que, no campo educativo, procura através da apresentação de novas matrizes organizacionais e administrativas, proceder à deslocação das responsabilidades do Nacional para o Local, do Estado para o Cidadão, na tentativa de encontrar os consensos e acordos que cada vez se afiguram mais difíceis e distantes. A propósito da insistência dos discursos políticos na necessidade de desenvolver novas matrizes organizacionais no campo educativo e mais especificamente nas escolas, Correia e Matos (2001:36) referem “Num contexto de globalização das economias, os sistemas cognitivos que estruturam a escolarização e que enunciam os modos legítimos de se definir o educativo, acentuam a naturalização do modelo escolar universalizante contribuindo para que os problemas educativos sejam reduzidos a problemas relacionados com a organização da escolarização.”

A cedência ou atribuição de responsabilidades de participação, através de uma autonomia decretada, a actores que, tradicionalmente foram mantidos de costas voltadas para a escola e que, são, agora, como que agregados em torno do conceito de projecto e comunidade parece centrar-se num modelo de organização e gestão da crise educativa, em que a atribuição do poder não significa o reconhecimento político e social da escola, mas a responsabilização dos actores na gerência das suas dificuldades.

Não correspondendo a um processo desencadeado pelas inquietações dos sujeitos e decorrente das condições necessárias à realização das suas aspirações, a autonomia da escola, corre o risco de ser atrofiada, quer pela indiferença do envolvimento dos próprios actores, quer pelas dificuldades de comunicação inerentes

a um processo de negociação que é novo e coloca em diálogo formal, necessariamente administrativo, actores, estruturas, órgãos e poderes diversos.

A propósito das dificuldades de estabelecer consensos locais e da ideia da escola corresponder à necessidade de encontrar técnicas de reacordo, num contexto de incerteza sobre a legitimidade dos fins da educação, Derouet (1996:78) questiona: “Trata-se nesta territorialização das políticas educativas de estabelecer um novo compromisso, mais próximo da realidade do terreno, onde os indivíduos figuram em todas as suas dimensões, ou seja igualmente nas suas exigências de justiça e na sua vocação para o universal, ou tratar-se-á de evitar mostrar os defeitos visíveis e esconder as injustiças numa multiplicidade de acordos locais que dissimulam a permanência das desigualdades?”. O mesmo autor afirma ainda, “Numa sociedade dividida entre referências diversas não há qualquer razão para pensar que as escolas apresentam uma maior coerência que o conjunto da sociedade, uma vez que são atravessadas pelas mesmas correntes e trabalhadas pelas mesmas contradições”.

Percorrendo a realidade educativa portuguesa das últimas décadas e deslindando o que de prático foi ficando dos discursos retóricos sobre educação, parece delinear-se um défice democrático nítido que, por um lado, retira a educação, do espaço de acção política do Estado, e por outro lado, a afasta do campo de referência do sujeito e da sua relação com o saber. Perante uma realidade, que testemunha a importância menor do investimento na educação como factor de emancipação do sujeito, é provável que, nas circunstâncias actuais, a implementação de uma verdadeira autonomia da escola, se revista de dificuldades acrescidas. A agravar as dificuldades generalizadas que afectam o sistema educativo encontramos as especificidades da solidão de muitas das pequenas comunidades rurais, a pobreza dos espaços físicos das escolas destas comunidades, a precaridade das condições de trabalho e mobilidade dos professores que aí trabalham e todas os efeitos que a ausência de políticas locais consistentes têm produzido.

Tendo em linha de conta o quadro de dificuldades apresentado, o desafio de construção da autonomia e da realização da democracia na escola parece apelar a uma ruptura ou descontinuidade dos discursos produzidos sobre as crises educativas e sociais existentes para o remeter para o campo de interpretação política do Estado e para a implementação de medidas estruturais facilitadoras da construção social de uma verdadeira autonomia.

O Estado tem, aqui, obrigações históricas redobradas, tanto no que diz respeito à definição e entendimento da educação como factor de integração e emancipação social, quanto no que concerne à criação de condições que favoreçam a inclusão da escola na comunidade local, por forma a que as referências à autonomia da escola e à comunidade educativa não sejam conceitos vazios e ambíguos, mas se constituam como lógicas alternativas “de reforço de missão do ensino público” Barroso (1997:38); que não perca de vista o essencial, e um essencial que de acordo com Sarmiento (1998:44) se centra na “capacidade da escola pública contribuir para combater as desigualdades sociais, não para as acentuar; promover o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, não para as enclausurar em preconceitos e obscurantismo; garantir a autonomia das crianças, não para as subordinar a formas subtis ou descaradas de opressão.”

Tomando como pano de fundo a realidade complexa do entendimento da escola como centro gerador de dinâmicas de reafirmação da educação como bem social obrigatoriamente inscrito no campo político do Estado, autores como Bautier, Charlot e Rochex, de entre outros, apelam para a necessidade de se centrar no papel do sujeito, na sua disposição para agir e na forma como este se relaciona com o saber, sendo que esta perspectiva exige segundo os mesmos autores, uma tripla ruptura problemática, que Rui Canário (1998:79), explicita da seguinte forma: “colocar a questão do sentido como algo que é anterior à questão dos requisitos; recusa do determinismo, encarando a construção do indivíduo como um facto singular que se

traduz numa história; rejeitar uma leitura pela negativa adoptando uma postura epistemológica em que uma situação ou uma história são abordadas para tentar compreender a sua lógica, a sua génese, a sua forma de racionalidade”.

O assumir da perspectiva da centralidade do sujeito na aprendizagem e na educação, implica o repensar do papel da escola e dos seus códigos de comunicação, relativamente a um sujeito portador de uma história singular que o predispõe, condiciona ou confronta com a necessidade de aprender diversos tipos de saber. Charlot (1997:35) define este sujeito como “Um ser humano aberto sobre um mundo que não se reduz ao aqui e agora (...). Um ser social que nasce e cresce numa família, que ocupa um espaço social (...). Um ser singular exemplar único do espaço humano (...)”. A escola passa, nesta perspectiva, a ser constitutiva de um sujeito inserido num espaço e num tempo, que se valoriza e é valorizado positivamente na sua diferença, que é singular na sua relação com outros sujeitos e com o mundo, que interage e apreende o mundo, que se produz a si próprio e é produzido pela educação. Um sujeito singular e complexo, reconstrutor do sentido e da sua relação com o saber, para o qual é necessária a construção de uma sociologia transgressora da ordem disciplinar e que tenha em conta: “Um sujeito em relação com outros sujeitos ... preso na dinâmica do desejo... comunicativo... activo...construtor de uma história articulada sobre a história de uma família, de uma sociedade, da espécie humana... comprometido com um mundo onde ocupa uma posição e onde se inscreve nas relações sociais.” Charlot (1997:102).

É no centro da relação da escola com este sujeito, que o poder político deve situar as inquietações que convocam a um questionamento crítico e comunicativo que vive repara e reflecte as antinomias, as fragilidades e as ambiguidades como realidades sempre provisórias sobre as quais se alicerça a justiça da escola pública e se constrói o projecto de mudança social que faz acontecer educação no criar, crescer, comunicar e ser e contribui para que “as instituições construídas pelo Estado

para as gerações mais novas possam erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos” Sarmiento (2001:34). Esta perspectiva contraria as tentativas de mudança “...proclamadas através de políticas oficiais ou escritas autoritariamente em papeis” (Hargreaves, 1998:12), que parecem cumprir objectivos ideológicos, mas não fazem o que deve ser feito.

Relativamente às recentes medidas que visam a descentralização das políticas educativas e a implementação da autonomia (Decreto-Lei 115-A/98) nas nossas escolas, parece-me que a sua maior contradição reside na crença de que um modelo de autonomia excessivamente regulamentado substituirá com êxito a excessiva regulamentação que sempre determinou a educação em Portugal. Como escreve Matos (1998). “É nesta contradição de fundo entre uma autonomia pedagógica anunciada e uma prática intensamente regulada que se esvai a autonomia da Escola, cada vez mais identificada com a cultura da liderança...”.

Do preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98 podemos retirar como principal objectivo da implementação do novo regime de autonomia “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação”. De acordo com as perspectivas desenvolvidas ao longo deste trabalho, o cumprimento deste objectivo pressupõe mudanças a vários níveis, sobretudo, mudanças na atenção prestada ao que, ao nível dos discursos e reconhecimento das subjectividades do campo educativo têm sido considerados como pormenores.

Assim, não me parece que sejam as taxas de sucesso escolar dos alunos que garantam a qualidade do sistema educativo, mas o sucesso educativo de uma sociedade à qual a educação ficou e continua a ficar, sempre, a dever coisas essenciais. Não será também o maior ou menor envolvimento dos parceiros e outras estruturas comunitárias que constituirá a democraticidade necessária ao estabelecimento de contratos de autonomia, mas a forma como uma comunidade se

revê nas aspirações que, com a escola, consegue construir. Não serão as definições e quantificações de currículo a ministrar que garantem a equidade, mas a qualidade da relação que a escola estabelece entre ela o sujeito e a forma como as crianças participam na construção do seu próprio conhecimento. Não será o funcionamento dos órgãos administrativos que constitui a eficácia da Autonomia Pedagógica, mas a Autonomia Pedagógica que deve ocupar a centralidade no desenvolvimento de qualquer Autonomia da Escola. Não será a competência técnica e tática dos professores que deve ser objecto de avaliação, mas a sua consciência reflexiva sobre a importância da escola e da educação numa sociedade que se quer verdadeiramente democrática e participada.

São estes e muitos outros pormenores que a mudança da escola terá que transformar em objectivos maiores para que a sua Autonomia aconteça e não se verifique por parte do Estado o que nos diz Dale (1988:23) “não tendo à sua disposição os meios para solucionar rápida e limpidamente contradições surgidas, as tenta resolver de formas que terminem por lançar as sementes de novas contradições”.

Entre discursos de responsabilização pela crise existente e tentativas de mobilização dos professores para a superação dessa mesma crise, que de forma geral, abrange todas as dimensões da escola, a profissão docente é invadida por uma grande variedade de atribuições e uma, cada vez maior, exigência de resposta a problemáticas tão diversas e complexas como sejam a pedagogia, a administração, a organização, a gestão financeira e a problemas sociais e naturais das mais variadas ordens que quase sempre se reportam a incompetências instaladas. É por este conjunto de razões que Correia e Matos (2001:2) afirmam “Ora, se a invasão da escola pelo social não é um fenómeno novo, a verdade é que esta definição do social contribuiu não só para uma invasão do social pela escola, mas foi também

responsável para que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação se tivessem transformado em missões impossíveis."

Tendo em conta a especificidade que domina o ângulo de visão desta investigação – uma Escola Primária de uma pequena comunidade rural do interior – na qual os professores representam o vulto visível das contradições políticas de um Estado que dissocia debilidades e solidões de intervenções e sociabilidades e transfere para os professores a responsabilidade pelos sucessos e fracassos do desempenho das crianças e jovens que educam; muitos dos profissionais que trabalham em contextos rurais do interior vivem os seus quotidianos numa lógica de reajustes permanentes entre determinações políticas globais e acções educativas fundamentadas nas realidades e subjectividades dos contextos.

É nesta construção de reajustes permanentes que reside aquilo a que podemos chamar de contradição sistemática e necessária à realização da Escola Rural e que se traduz pela não aplicação, por parte dos professores, de muitas das orientações legais emanados do Estado, porque interpretadas como não pertinentes para as condições reais do seu local de trabalho. A não aplicação determina, com frequência, a sobrevivência da Escola e a manutenção dos objectivos e interesses do Estado que, apesar de se posicionar numa lógica de exterioridade relativamente a algumas realidades sociais que o constituem, carece de um nível mínimo de equidade que o justifique.

A reflexão sobre as condições que caracterizam os contextos de trabalho dos professores e a construção da sua profissionalidade docente impõe o repensar da sua formação num quadro de recreação de redes de comunicação e interacção entre si como pessoa e o seu contexto de vida/trabalho, e o entendimento da escola como centro desencadeador de processos de formação que reconstróem, no quotidiano, as relações e interacções que hão-de fundamentar o conhecimento da realidade em que

desenvolve a sua acção e estruturar a educação numa perspectiva de transformação da realidade social.

A caducidade de modelos de formação baseados nas carências de competências técnicas dos professores que têm fundamentado as necessidades formativas faz emergir a importância da escola como espaço de reencontro para a reflexão dos problemas que a cruzam. Corroboro a opinião dos autores que apontam a necessidade de centrar o processo formativo dos profissionais da educação no campo específico da escola. Apesar da crise que a atravessa, a escola constitui, ainda, um referencial afectivo de vocação emancipatória capaz de motivar e congregar disposições profissionais para a acção e articulação das dimensões pessoal, profissional e organizacional.

Será pois, na articulação destas dimensões, efectivadas na reflexão conjunta do saber experiencial, individual e colectivo dos profissionais da educação que se encontra a lógica da situação e a pedagogia da recomposição, entendida por Correia (1996) da seguinte forma: “Para além de se centrar nas experiências, mais do que nas carências, a pedagogia da recomposição deve também preocupar-se com a organização de situações e dispositivos de formação na sua articulação com o exercício de um trabalho reflectido, mais do que com os conteúdos de formação e a eficácia da sua transmissão”.

Também a propósito da importância da escola como espaço de reconfiguração profissional e desenvolvimento social, Canário (1997:11) remete para a apreciação de quatro dimensões essenciais deste profissional a ter em conta:

- “O professor é um analista simbólico – Este professor não dá respostas certas é essencialmente um solucionador de problemas”.
- “O professor é um artesão que à semelhança do bricoleur mobiliza os elementos e que em cada circunstância única construirá a sua resposta no saber disponível”.

- “O professor é um profissional da relação pois que, o exercício do seu trabalho assenta na forma especial como se relaciona e aprende nessa relação”.
- “O professor é um construtor de sentido, na medida em que aprender significa atribuir sentido à relação específica do sujeito com a realidade e o saber”.

O professor é entendido como um co-construtor do conhecimento a fazer; um reconfigurador ou animador da emergência de processos de mudança quer ao nível das condições materiais de funcionamento da escola, quer ao nível da transformação do contexto educativo, por forma a fundamentar a sua acção no que o autor designa por “uma interacção fecunda entre a acção (resolução de problemas), a inovação (produção de novas práticas) e a formação (mudança da visão do mundo)”. Canário (1997:11).

No mesmo sentido e inspirado nos trabalhos de John Dewey, Zeichner (1993) , desenvolve uma perspectiva de formação de professores, que no seu entender e dada a sua complexidade é pouco susceptível de ser ensinada através dos tradicionais modelos formativos. Assim, segundo este autor, mais importante do que ensinar ao professor como se faz, será cimentar a possibilidade de um percurso crítico e reflexivo que tenha em linha de conta o desenvolvimento do profissional. Este tipo de formação, que designa por reflexiva, visa problematizar, ampliar os horizontes do professor e integrar respostas activas aos quotidianos, às rotinas, às injustiças e desigualdades. É portanto um processo de aprendizagem que não se confina às limitações de um espaço e de um tempo, mas pressupõe a adesão a formas de se ser professor num espaço e num tempo.

O professor é um prático reflexivo que aprende e que constrói a sua identidade pessoal e profissional num processo de formação contínua através de percursos formativos e autoformativos. É este processo consciente da importância do seu

trabalho que determina a apropriação de formas e circunstâncias formativas específicas e impele o professor a agir dentro e fora da sala de aula em consonância com as singularidades dos contextos e de acordo com um projecto social e político no qual se sente autor de mudança. Os processos formativos surgem assim, como algo de muito íntimo, que se inscreve no espaço dos desafios que cada um em interacção com os outros vai sendo capaz de querer estabelecer e realizar.

A consolidação da Escola Rural do Interior passa, necessariamente, pelo seu entendimento como projecto de mudança social e espaço de reconfiguração da identidade docente que se efectiva através da participação política dos sujeitos e da construção de saberes estruturadores de identidades comunicativas, críticas e reflexivas que seduzem, que desafiam, que mobilizam e que conferem sentido ao desenvolvimento de uma autonomia participada e emancipadora.

CAPÍTULO II: A PRETEXTO DE UM CONTEXTO

II.1. – A Aldeia da Serra

Em pleno coração transmontano, situada entre o sopé da Serra e a 6 Kilómetros da sede de Concelho e capital de Distrito - a aldeia da Serra conta com uma superfície de 1360 hectares de terreno e uma população de cerca de 650 pessoas (Dicionário Enciclopédico das Freguesias, 3.º volume). É uma freguesia tradicionalmente rural que, desde quase sempre, viveu cativada pela cidade à qual se une no limite do seu termo.

Servida por alguns meios de transporte e privilegiada nas vias de comunicação que dão acesso à cidade, a vida das pessoas desta aldeia parece ter sido bastante influenciada pela circunstância geográfica que a caracterizava. Abrigada pelas montanhas da serra, cujos caminhos traziam a casa a lenha e o pão, que, a força dos braços dos homens e o chiar dos carros de bois, primeiro; ou o ruído dos tractores, mais recentemente, anunciam; unida a uma cidade que, antes, cumprimentava nas compras e vendas do mercado e nos negócios das feiras e hoje na ida para o emprego que lhe dá o sustento, a aldeia sempre fez a sua vida entre os montes que a delimitam e o vizinho planalto urbano que lhe alarga o horizonte.

A sua história cruza-se, de maneira geral, com todas as características que marcam a vida de quase toda a região transmontana e fazem a cultura e a identidade de um povo que, não possuindo mar de acesso a outras descobertas fez da ondulação dos montes e serras e das estradas que a transportam para fora de si, o caminho das suas aventuras. Edgar Morin (1973:165) diz-nos que a cultura reúne em si um duplo capital: um capital técnico e cognitivo (...) que pela sua natureza pode ser transmitido a qualquer sociedade e um capital específico, que constitui os traços da sua identidade original e alimenta uma comunidade singular em referência aos seus antepassados

(...). Do capital técnico e cognitivo fala o fazer e o aprender de uma população que parece ter sabido acrescentar inteligência e esforço às condições precárias que matizaram a sua vida. Do capital específico fala a forma como as alegrias, as tristezas, as lutas, as convicções e as contradições foram reflectidas e vividas e se transformaram em sentimentos de identificação e solidariedade, apesar das forças desagregadoras que a emigração e outros acontecimentos constituíram nesta região.

Procurando os traços da sua identidade histórica original encontramos alguns testemunhos que referem que o seu povoamento remonta a épocas romanas. Segundo alguns estudiosos oriundos desta região, nomeadamente, o Abade de Baçal a freguesia aparece já mencionada nas inquirições do século XIII, embora com diferentes designações. O passado da sua gente está muito ligado a instituições religiosas: ordens, mosteiros, conventos e dioceses de entre os quais se destaca, pela influência, proximidade e importância que assume nas lutas contra os mouros e no posterior repovoamento da região, o então Mosteiro dos Monges Beneditinos pertencente a uma freguesia vizinha. Em tempos recuados, a estes monges, e a outras instituições religiosas, aqui implantadas, a população pagava contribuições que correspondiam, normalmente, a produtos agrícolas (cereais, animais e produtos hortícolas). Estas instituições religiosas possuíam diversos bens situados no termo da paróquia, a título de exemplo, propriedades que eram denominadas por coutos e que ainda hoje mantêm essa designação.

Até aos anos 60, época que marca o início da força da emigração, a agricultura era a única fonte de sustento e a terra constituía a principal riqueza das famílias pelo que era disputada palmo a palmo. Apesar desse facto, não sobressaem grandes desfasamentos ao nível da posse de terra, nesta comunidade, nem existem referências à existência de famílias possuidoras de riquezas desequilibradas. A exploração agrícola assentou sempre num sistema de pequena propriedade e, de maneira geral, todas as famílias possuíam o seu pedaço de terra. Este facto parece

ter influenciado sistemas de cooperação e ajuda na forma como eram realizados os trabalhos agrícolas, pois que a jorna não era paga a dinheiro, mas retribuída, em força de trabalho, na medida das necessidades da colheita de cada um. Assim, se o trabalho a fazer correspondia a uma sementeira ou colheita sazonal, todos faziam o trabalho de todos, independentemente das diferenças que ao nível de quantidade de esforço e tempo a despender fossem exigidos. As culturas mais abundantes são os cereais (centeio e trigo) e a produção de batata.

Ninguém na sua terra é estranho a ninguém . As pessoas sentem-se ligadas umas às outras e se não for através de laços familiares é por relações de vizinhança fortes. Todos são tios e tias e, ainda hoje, se está alguém doente quer seja em casa ou no hospital, constitui dever de todas as famílias proceder à respectiva visita. Em casamentos, festas e funerais participam, normalmente, elementos de todas as famílias o que contribui para que as alegrias e as tristezas sejam vividas e partilhadas por toda a comunidade. A tradição solidária é assumida no reconhecimento de dignidade e respeito a que todas as pessoas têm direito e mesmo em tempos mais difíceis fez parte da tradição desta aldeia ajudar aqueles que tinham quase nada.

Nas últimas décadas, mercê do volume de emigração verificado, dos movimentos migratórios que têm a ver com a fuga do campo para a cidade e do interior para o litoral e ainda do decréscimo tendencial das taxas de natalidade, a população tem vindo a diminuir progressivamente. Quase todas as famílias têm algum ou vários dos seus membros a trabalhar no estrangeiro, em Lisboa, no Porto ou na cidade mais próxima e as tradições e modos de vida rurais vão sendo reinterpretados à luz da convivência com outros costumes e diversas realidades.

A ligação à igreja e o pendor religioso manteve-se, ao longo dos tempos, e contribuiu de forma significativa para que as referências à aldeia, pelo menos em documentos de carácter religioso, sejam frequentes. Existe uma Igreja Matriz que alguns documentos referem como obra construída no séc. XVI. A cerca de um

quilómetro da Igreja e a norte da povoação fica um Santuário de Nossa Senhora, em torno do qual as pessoas se unem por sentimentos de particular devoção e fé. A povoação conta ainda com uma capela mandada construir em honra de S. Sebastião, que é o Santo a quem o povo pede protecção para os seus animais e a quem, por fé e tradição faz oferendas relacionadas com os próprios animais, que são leiloadas no adro da Igreja. Ao longo do ano, são realizadas várias festas de carácter religioso e profano, através das quais o povo homenageia os Santos da sua devoção e se distancia das dificuldades que lhe vão entrando a alegria quotidiana.

Possuidora de um património natural e paisagístico importante como a Serra que lhe pertence e todo o panorama natural que a envolve, a povoação dispõe, ainda, de um conjunto de fontes romanas, distribuídas, do ponto de vista geográfico, de forma estratégica dado que, eram elas que, há anos atrás, abasteciam de água todas as casas. Estas fontes constituíam pontos de referência importantes na vida da comunidade, não só porque sustentavam de água as pessoas, mas porque, em simultâneo, serviam de ponto de encontro e de convívio. O decorrer dos tempos levou água canalizada à casa de cada um e secou as fontes que abasteciam os cântaros e as conversas que decorriam em seu redor, alterando assim, alguns aspectos da relação comunitária existente. Existem ainda, algumas noras de origem romana que antes serviam de processo de rega e que, ao longo dos tempos, foram sendo substituídas por furos artesianos e modernos sistemas de irrigação. À entrada da aldeia corre um ribeiro onde, noutros tempos, as mulheres lavavam a roupa, mas cujo leito, actualmente, se encontra desprovido de água e de lavadeiras dando ideia que também a natureza obedece ao homem e se encontra em sintonia com a técnica pois que, numa atitude funcionalista, vai eliminando os elementos que deixaram de ser utilizados.

Até à década de 70 e enquanto não se verificaram os efeitos da força das divisas procedentes da emigração, o tipo de povoamento era concentrado e

constituído por casas feitas de pedra que nasciam juntinhas para se abrigarem umas às outras e abrigarem em simultâneo pessoas e animais. A partir desta época a estrutura da aldeia é sistematicamente alterada e os pequenos aglomerados de habitações que formavam os lugares, vão ficando cada vez mais distantes das casas que, de onde em onde, agora vão nascendo, mas também e em muitos casos dos respectivos proprietários, pois que, sendo emigrantes, só as habitam em tempo de férias.

Os efeitos da globalização da economia misturam-se com a simplicidade tradicional dos modos de vida rurais num jogo de forças e relações complexas entre “os envolvimento locais (circunstâncias de co-presença) e a interacção à distância) as ligações da presença e da ausência)” Giddens (1996:45).

II.2. – A Escola da Aldeia da Serra

A construção de uma Escola Primária na Aldeia da Serra (assim, designada para efeito de realização do estudo) é tardia. As crianças começaram por ter aulas em espaços privados que alguns particulares disponibilizavam ao Estado para esse efeito. O primeiro edifício escolar surge em 1928 por iniciativa de um habitante da aldeia que opta por oferecer a escola ao Estado em troca da colocação definitiva da sua esposa professora. O segundo edifício fica no centro da aldeia, é constituído por uma sala e representa o fruto do investimento do Estado na consolidação da Escola Primária, data de 1965 e corresponde à actual escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A relação que, ao longo dos tempos, esta comunidade manteve com a sua escola, apesar de ser sensível a todos os acontecimentos que dominaram as políticas educativas nacionais parece acusar alguma insistência no entendimento desta, como factor indispensável à consolidação da democracia e à realização das aspirações dos sujeitos. Em termos físicos e materiais a ousadia da comunidade na construção das suas casas parece ter ido mais longe que a força do investimento do Estado na conservação dos edifícios escolares. O edifício mais antigo encontra-se desactivado desde 1975 e a actual escola não apresenta alterações significativas desde a sua construção há 35 anos.

O estudo da relação desta escola com a sua comunidade traz a debate perspectivas de desenvolvimento e isolamento que pela importância que assumem na história da vida desta aldeia motivam a reflexão sobre questões como a de saber: Quem está isolado e de quem? Não sendo as características físicas e geográficas que motivam o real isolamento da escola, mas os processos de manutenção de uma certa entropia burocrática que a vai esgotando em si própria e a faz só, independentemente do número de alunos e professores de que dispõe, parece que resta à Escola e à Comunidade saberem acompanhar-se num percurso de compreensão e valorização

delas próprias e do mundo. A Escola sem a comunidade empobrece e fragiliza-se, a Comunidade sem a Escola desaparece e humilha-se.

Apesar de contar, nesta altura, com um número reduzido de crianças, a Escola Primária representa para esta Comunidade quase tudo o que ela teve de mais próximo e favorável no suporte da luta por um futuro melhor. Constitui objectivo primordial deste trabalho tecer a teia resultante da comunicação que se estabeleceu entre a escola e a comunidade e ver como o querer ou o não querer das pessoas e a acção ou inacção do Estado contribuíram para a construção de uma história específica e singular.

Estas são algumas das características que, no âmbito deste trabalho, foram consideradas relevantes para a construção de um melhor conhecimento de um contexto que, na perspectiva deste estudo, se define como periférico em relação a um país com características da semiperiferia europeia.

II.3. – Definição do Percorso de Investigação

Na investigação social, os processos metodológicos a desenvolver pressupõem a necessidade de optar e decidir sobre estratégias de trabalho e técnicas de recolha de dados que se crêem interrogativas e geradoras de clarificação de percursos.

Procurei desde o princípio que o decorrer do (des)envolvimento deste trabalho constituísse um processo de análise reflexiva em que o investigador e o investigado, o que escuta e aquele que é escutado permanecessem como que dialeticamente vigiados por fronteiras de pertença e de afectos que orientem o sentido da aproximação de ambos e o uso dessa aproximação como recurso para a produção de conhecimento mútuo. A realidade social é complexa e impõe a ruptura com um primeiro impulso que audaciosamente nos impele para a construção de uma narrativa sustentada em tudo o que pensamos que sabemos, não por propósitos de infidelidade ao rigor dos procedimentos, mas por convicções que, enquanto tais, à priori, temos tendência a não contestar.

À medida que nos aprofundamos nos acontecimentos, sentimentos e conflitos internos dos sujeitos, nas impressões e expressões singulares que decorrem das relações de implicação que com eles vamos estabelecendo, parece que, para além de nos sentirmos continuamente a regressar ao ponto de partida, somos ainda coagidos a abrir a porta à ingerência do imprevisto que por força da desorganização cognitiva provocada pela nova situação, rodeia frequentemente a investigação de uma atitude de deslumbramento que dificulta a focagem num determinado ângulo de visão a investigar.

Depois de um primeiro momento de alguma hesitação e muita insegurança tentei direccionar esse ângulo de visão para uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma pequena aldeia rural que fica situada no Nordeste de Portugal e que sem ser por acaso corresponde à minha Escola Primária e consequentemente à minha Aldeia

Natal. Tratando-se de um estudo inscrito na área da educação, levado a cabo por uma professora que quase toda a vida foi estudante, parecia fazer todo o sentido que me centrasse no espaço escolar, onde apesar de tudo, sentia mais segurança e que de forma ampla definisse, a partir daí, o sentido da investigação a realizar. E de princípio foi assim que aconteceu, colocando-me no centro da escola, tento perceber de que forma a sua condição periférica relativamente a um país que fica situado na semiperiferia da Europa influenciou ou inibiu a construção social da sua própria autonomia. Se as escolas são diferentes e acusam a singularidade dos contextos, mesmo num país com uma tendência política direccionada para um centralismo controlador e adverso à legitimação da diversidade é provável que alguns estabelecimentos de ensino, mercê das estratégias individuais e colectivas que foram sendo capazes de delinear, tenham encontrado pontos de fuga para a construção de relações específicas.

Com tempo, alguma intuição e uma progressiva clarificação da problemática e dos objectivos que me propunha perseguir fui percebendo que, para a realização da investigação que queria levar a efeito, não podia permanecer exclusivamente do lado da escola. Os processos específicos, a existirem, teriam que ter sido construídos numa lógica de desejo de comunicação entre várias pessoas, instituições e acontecimentos que deram vida a uma escola que por sua vez foi e continua a ser, com certeza, a escola da vida de muita gente e que pelo nível de complexidade e intersubjectividade envolvidas, teria que aplicar os ensinamentos de Barthes (1984:23) quando a propósito da análise linguística e do processo de comunicação refere as dissimetrias existentes entre o signo libertado e o signo interpretado e diz que a interlocução "... não se pode realizar pelo efeito de um voto piedoso relativo aos méritos do «diálogo», mas sim por uma descida profunda, paciente e muitas vezes tortuosa, ao labirinto do sentido."

À medida que ia questionando e interrogando os passos a dar, à luz das teorias que entretanto fui aprofundando e mesmo dos conhecimentos pessoais e profissionais de que dispunha, fui sentindo necessidade de definir a abrangência do objecto de estudo que pretendia investigar. Foi desta necessidade que emergiu a dimensão comunitária e o revisitar de outras instituições que a constituem e que também têm os seus modos de falar das pessoas e das coisas, inclusive das escolas. O escutar a Escola através de diferentes estruturas e instituições foi conferindo ao objecto de estudo uma visão mais dinâmica, complexa e alargada.

Numa primeira ida à escola (Setembro de 1999), para além da sensação de nunca de lá ter saído, até pelo facto de ela continuar, fisicamente, igual ao tempo em que eu a deixei (só um pouco mais débil e envelhecida) conheci ainda a professora e as crianças que, durante esse ano lectivo, haveriam de preencher o seu quotidiano. Conversei com a professora e com as crianças sobre vários assuntos e acordamos que periodicamente as visitaria, até porque, nesta fase exploratória, tanto a professora como as crianças, constituíam, ainda, potenciais fontes de investigação para o estudo que pretendia realizar. Posteriormente, regressei à escola, com o objectivo de proceder a uma primeira observação da documentação lá existente, a minha experiência de professora indicava-me o tipo de documentação e de dados que uma escola como esta me podia disponibilizar, a minha ambição como investigadora levava-me a procurar sempre mais qualquer coisa que não estava prevista e o conhecimento que tinha da comunidade ia acrescentando relações entre diferentes tempos, espaços e acontecimentos.

Dos documentos existentes, aqueles que se me afiguravam como fundamentais para o estudo eram os seguintes: Livros de Matrícula onde constavam as respectivas matrículas dos alunos, a avaliação correspondente a cada ano lectivo e os anos de frequência de cada criança em cada um dos anos de escolaridade; Livros de Frequência próprios para o registo das presenças e faltas dos alunos; Livros de

Correspondência Expedida nos quais deve constar todo o tipo de ofícios ou comunicações que saíram da escola para o seu exterior, Livros de Registo de Visitas da Inspeção que contêm as avaliações/apreciações feitas pela Inspeção ao trabalho do professor em particular e da escola em geral. Depois de uma primeira abordagem constatei que dos documentos atrás referidos só os Livros de Matrícula existentes cobriam todo o período em estudo (1960/2000). Contudo, o conjunto de documentos existentes dava-me ideias precisas sobre o número, os resultados, a identidade das crianças que com êxito ou sem êxito frequentaram e deixaram a escola. Foi através do registo do seu nome nos documentos atrás referidos que me reencontrei, por um lado, com muitas das pessoas que vivem nesta comunidade e, por outro lado, obtive informações exactas sobre as professoras que exerceram funções lectivas nesta escola e durante quanto tempo. A pouco e pouco fui percebendo que para efeitos de investigação como para quaisquer outros, a escola não se basta a si própria, que ela vive da interacção que desenvolve com todos aqueles que a constituem e por esse facto fui alargando o ângulo de visão a toda a comunidade. A definição dos dados a recolher e dos métodos a utilizar foi ganhando alguma forma e o labirinto de encontros que a escola me desafiava a percorrer ia, numa perspectiva de abordagem fenomenológica originária das metodologias qualitativas, colocando o ênfase no ponto de vista do actor e delineando a possibilidade de enquadramento da investigação no Estudo de Caso. Bogdan e Biklen (1994:90) definem diferentes tipos de estudos de caso e mais especificamente referem os Estudos de Caso de Organizações Numa Perspectiva Histórica, como "Estudos que incidem sobre uma organização específica (neste caso, uma escola primária), ao longo de um período de tempo (1960/2000), relatando o seu desenvolvimento (nas relações que este manifesta com a construção da sua autonomia)". Considerando as opções metodológicas privilegiadas para a realização do estudo, havia que desvendar sentidos em diferentes campos: nas memórias e testemunhos das pessoas da comunidade e na forma como transmitiam

as suas representações (através de conversas informais); na presença que a escola assumia ou não noutras estruturas e instituições que com ela conviviam (procura de documentação na Junta de Freguesia e outras estruturas hierárquicas); e sobretudo nos discursos produzidos pelas professoras que através da sua implicação pessoal e profissional foram desencadeando dinâmicas e construindo justificações de funcionamento que, em algumas situações, pareciam contrariar o quadro da política educativa nacional (através de conversas informais e entrevistas de explicitação).

O facto de, por várias razões (profissionais, pessoais e familiares) me sentir, de certa forma, íntima do campo de estudo, remetia-me, de início, para uma situação de alguma insegurança e até de algum risco de ambiguidade no meu papel de investigadora inexperiente. Numa fase inicial, a proximidade parecia constituir um obstáculo à definição de espaços de acção e de pertença no decorrer dos procedimentos científicos. No entanto, é essa mesma familiaridade que me obriga a uma definição rigorosa de procedimentos e a uma problematização sistemática do caminho que ia percorrendo. Foi assumindo as questões da implicação e definindo o rigor dos procedimentos que entrei na escola, na comunidade, dentro de mim própria e que num movimento complexo de relações entre pessoas, tempos, espaços e circunstâncias, onde umas vezes alguns e outras vezes todos iam tendo lugar, que fui construindo sentidos. Tenho consciência que, apesar de vigiada, a implicação esteve presente no decorrer de todo o trabalho realizado, mesmo na forma de construção da narrativa que pressenti sempre afectiva, mas penso também que esse facto se revelou bastante positivo na forma como serviu de teia de enlace a várias situações e dimensões. Situações, no que diz respeito à facilidade/familiaridade com que entrei no contexto de estudo, do qual no entender de muitos eu fazia parte; dimensões porque a implicação também produziu efeitos de integração de diferentes espaços de mim própria (pessoa, professora e investigadora). Bogdan e Biklen (1994:53,54) apoiados em vários autores referem que “A investigação fenomenológica começa com o

silêncio. Este silêncio é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos, com o objectivo de compreender como e qual o significado que constróem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas.” Entendi que o meu silêncio só faria sentido se tivesse capacidade para desafiar a palavra daqueles com quem interagia, a melhor provocação é sempre a que envolve as diferentes partes num misto de angustia e desafio para que uma esteja sempre à altura da outra. Nesse sentido, interpretei a implicação como algo que mutuamente inquieta, faz duvidar e impulsiona o caminho.

Ainda no mês de Setembro de 1999, durante e após as minhas idas à escola, programei um verdadeiro mergulho na procura de fontes documentais e as pessoas com quem, entretanto, ia conversando, acrescentavam sempre outras possibilidades, era como se todas quisessem participar num trabalho que à partida lhes parecia representá-las.

- “Olhe, quem sabe muitas coisas da escola desse tempo é a senhora...A., mas eu ainda me lembro da sua construção. Eu até me lembro do tempo em que a escola funcionava numa casa do senhor B.”
- “Ah! Mas naquele tempo, a escola era muito diferente. Havia respeito e as crianças aprendiam a sério.”
- “Se quiser entrevistar a professora X, eu conheço-a, até tenho o número de telefone dela.”
- “Onde deve encontrar muita documentação sobre a escola é na Delegação Escolar e no Centro de Área Educativa.”
- “Sobre a escola não, mas sobre a aldeia encontra muita informação no Arquivo Distrital.”
- “Tivemos aqui boas professoras, mas tivemos outras muito severas.”

Estas, representam algumas das participações das pessoas no desenvolvimento da investigação, que em termos de recolha de informação, em algumas situações, me foram muito prestimosas. O trabalho de campo decorreu durante todo o ano lectivo de 1999/2000, mas foi mais intensamente desenvolvido em meses específicos (Setembro, Novembro, Dezembro, Abril, Julho e Agosto), havia sempre mais qualquer coisa que era importante apreender, a insatisfação, na quantidade de dados a recolher, era uma constante. As conversas informais iam preenchendo os espaços que ficavam entre outras tentativas de recolha de informação e eram conversas informais porque, de modo geral, as pessoas com quem as fazia não gostavam de falar para o microfone. Quando se começou a desenhar a ideia de realização deste estudo, tinha para mim que me seria difícil levá-lo a cabo pela falta de dados. É uma escola pequena, uma comunidade reduzida, não dispunha de qualquer estudo científico ou de qualquer outro tipo anterior e o registo escrito numa comunidade que até recentemente exibia altos índices de analfabetismo não tem expressão significativa, mas a realidade surpreendeu-me e agora a questão que se me colocava era a de saber: O que é que ia fazer com todo o material recolhido? O quadro que a seguir se apresenta dá ideia de alguns dos documentos escritos que constituíam o material recolhido e a respectiva origem:

QUADRO N.º 1 – Documentos recolhidos e respectiva origem

Escola	Delegação Escolar	Centro de Área Educativa	Junta de Freguesia	Arquivo Distrital
Livros de Frequência	Correspondência proveniente da escola	Documentos de registo, identificação e definição do tipo de edifícios	Livros de actas	Informações de carácter histórico
Livros de Matrícula	Correspondência enviada à escola	Súmulas dos elementos estatísticos relativas a cada ano lectivo com indicação da respectiva professora (1)		
Livros de Correspondência Expedida	Mapas de alunos	Correspondência recebida e expedida		
Inventários do Mobiliário e Material				
Livro de Registo das Visitas Respeitantes aos Serviços de Inspeção e Disciplinares				
Livro de Registo das Visitas Respeitantes aos Serviços de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento do Ensino				

(1). Este tipo de mapas só existem até ao ano de 74/75

A interpretação dos materiais que constam do mapa apresentado nem sempre correspondeu às expectativas que presidiram à sua recolha, tanto no que diz respeito à opção pelo seu tratamento individual como na selecção dos conteúdos existentes. As expectativas iniciais levavam-me a procurar alguns documentos que, em certos casos, se reportavam a períodos muito curtos e portanto não eram considerados significativos por não terem continuidade, e noutras situações isso acontece porque a quantidade de informação é relativamente vasta e há necessidade de seleccionar conteúdos de análise.

O quadro n.º 2 indica a pertinência assumida por cada um dos materiais estudados e estabelece a relação entre os conteúdos formais e os conteúdos interpretados.

Quadro n.º 2 – conteúdos de análise

Origem / Material	Conteúdo formal	Conteúdo interpretado
Escola / Livro de Frequência	Registo de faltas e presenças dos alunos	Número de alunos, sexo, idade, assiduidade e respectiva professora
Escola / Livro de Matrícula	Identificação dos alunos, ano de matrícula, passagens, reprovações, faltas, presenças e data de conclusão da escolaridade primária	Identificação dos alunos, aproveitamento e conclusão da escolaridade primária
Escola / Livro E (Correspondência Expedida)	Registo de toda a correspondência que sai da escola para o seu exterior	Tipo de correspondência, quantidade, frequência e destinatários
Escola / Mapas Fe C (Cadastro)	Cadastro dos Bens do Domínio Privado (Material de ensino / Móveis	Frequência de envio, quantidade e diversidade de material constante no mapa
Escola/Livro F (Inventário do Mobiliário e Material)	Inventariação de todo o material da escola	Tipo, qualidade e quantidade do material inventariado, alterações
Escola / Livro D (Registo das Visitas Respeitantes aos Serviços de Inspeção e Disciplinares	Registo das visitas dos inspetores que visitam a escola	Relatórios referentes a visitas realizadas no período em estudo. Orientações pedagógicas e administrativas
Escola / Livro C (Registo das Visitas Respeitantes aos Serviços de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento do Ensino	Registo das visitas dos orientadores pedagógicos que visitam a escola	Referências pedagógicas
Delegação Escolar/ Correspondência proveniente da escola	Assuntos diversos	Dimensões específicas que foram trabalhadas ao longo do texto
Delegação Escolar / Correspondência enviada à escola	Assuntos diversos	
Delegação Escolar/Mapas de alunos	Número de alunos, distribuição por cada um dos anos, movimentos ao longo do ano	Número de alunos em cada ano escolar

Quadro n.º 2 (continuação)

Origem / Material	Conteúdo formal	Conteúdo Interpretado
Centro de Área Educativa/ Documentos de Registo, identificação e definição dos tipos de Edifícios Escolares	Caracterização e definição do tipo de edifícios escolares existentes	Todo o conteúdo formal
Centro de Área Educativa / Súmulas de elementos estatísticos referentes a cada ano lectivo (Só existem até 1975)	Números respeitantes ao movimento de alunos verificado em cada ano lectivo: recenseados, matriculados, reprovados, aprovados e nome da respectiva professora	Todo o conteúdo formal
Centro de área Educativa / Correspondência recebida e expedida	Assuntos diversos	
Centro de Área Educativa / Mapas estatísticos	Registo e movimento de alunos	
Junta de Freguesia / Livros de actas	Registo das actas correspondentes às reuniões da Junta de Freguesia	Conteúdo referente aos pedidos de criação de uma escola na aldeia
Arquivo Distrital / Documentos históricos	Registos e informações históricas relativas à aldeia e à região	Dados actuais sobre a aldeia, informações sobre fenómenos regionais e nacionais relevantes como a emigração

Para além da recolha da documentação anteriormente referida procedi à realização de entrevistas: quatro entrevistas feitas a professoras que trabalharam na escola da Aldeia da Serra em diferentes períodos (duas das professoras já aposentadas, uma, actualmente, a trabalhar no Distrito do Porto e a última encontrava-se, na altura, em exercício de funções na aldeia), e ainda, uma quinta entrevista realizada a um elemento pertencente à comunidade, que a seu tempo foi aluno da

escola, é pai de dois filhos que frequentaram a mesma escola e foi durante vários anos Presidente da Junta de Freguesia.

Para a escolha das professoras a entrevistar foram tidos em conta os critérios seguintes:

- Entrevistar pelo menos uma professora correspondente a cada uma das décadas em estudo. Relativamente à década de 60, por ser o período mais recuado no tempo, tinha como única possibilidade a professora que na realidade foi entrevistada. Apesar de estar aposentada e já com idade avançada, a professora disponibilizou-se completamente para a realização da entrevista que decorreu na sua própria casa.
- Dentro das professoras que exerceram funções lectivas nesta escola, ao longo de cada década, optei, sempre que possível, entrevistar aquelas que aí trabalharam um maior número de anos.

Era minha intenção entrevistar uma das professoras em exercício na escola, na altura da Revolução de Abril de 74 por me parecer um período expressivo em termos de afirmação da escola na comunidade, como isso não foi possível procurei fazê-lo com a profissional que, em termos de tempo, mais se aproximava desta época, por essa razão a segunda professora entrevistada não inscreve o seu trabalho nesta escola nos limites de uma década, mas inicia-o nos fins de 70 e dá-lhe continuidade em 80.

A definição dos critérios para a selecção das professoras a entrevistar e todas as decisões que foram tomadas neste campo objectivavam, no essencial, encontrar um conjunto de profissionais que abrangesse um período de tempo suficientemente relevante para que fosse possível construir entre elas a escola e a comunidade uma relação de conhecimento mútuo. Por parte da comunidade e dependendo da relação

que em cada época as pessoas abordadas mantinham com a escola, quando questionados sobre as professoras que trabalharam na Escola da Aldeia da Serra que melhor recordavam, os nomes das quatro professoras seleccionadas, foram os mais frequentemente referidos. (Esta abordagem foi feita a um universo de população constituído por 20 pessoas, escolhidas de forma aleatória, mas de maneira a compreender idades entre os 9 e os 50 anos).

Constituindo ainda, objectivo deste trabalho, o estudo das questões da autonomia da escola e considerando a actualidade que esta problemática tem vindo a assumir ao nível da implementação concreta de medidas legislativas que emergem do poder central, optei por entrevistar a professora que na altura se encontrava em exercício de funções na Escola da Aldeia da Serra, o que aconteceu no final do ano lectivo.

As entrevistas constituíram então um dos modos de recolha de dados para a realização do estudo e a sua aplicação centrou-se essencialmente no campo da docência. Correspondendo a investigação a um período algo dilatado no tempo e tratando-se de pessoas que exerceram a sua profissão na escola em períodos muito distintos, havia que optar por um tipo de recolha de informação que conferisse alguma unidade à diversidade de pessoas e problemáticas que estavam em análise. Os pontos de vista dividiam-se, de certa forma distanciavam-se no tempo, e a entrevista de explicitação permitia que, com base num conjunto de referências mais ou menos estáveis, se conseguisse um aprofundamento de questões que se afiguravam como essenciais para o estudo. As entrevistas centravam-se num guião previamente construído e decorriam num ambiente de conversa informal onde se tentava que a escuta, a empatia e alguma cumplicidade constituíssem condições facilitadoras à desocultação e desconstrução do silêncio do outro.

Relativamente aos critérios que presidiram à opção pela entrevista ao elemento da comunidade, eles têm a ver com o facto de o mesmo ter com a escola uma relação

referenciada a vários papéis, tal como já referi foi aluno, pai de dois filhos que frequentaram a escola e durante vários anos Presidente da Junta de Freguesia. Entendi que essa circunstância poderia resultar numa perspectiva de análise da escola mais abrangente.

As professoras entrevistadas no contexto de realização deste trabalho são identificadas pelas nomes: “Rosa”, “Orquídea”, “Violeta” e “Margarida” e exerceram a sua profissão na Escola da Aldeia da Serra nos períodos que constam no quadro nº 3.

Quadro n.º 3 – Professoras entrevistadas e situação profissional

Professora	Período de docência	Situação profissional à data da entrevista	Sentimentos de ligação e identificação com a Escola	Local de realização da entrevista
Rosa	1965-1970	Aposentada	Afectiva	Casa da própria
Orquídea	1977-1983	Exerce funções lectivas no Distrito do Porto	Acentuada dimensão comunitária	Casa da própria
Violeta	1988-1999	Primeiro ano de aposentação	Espaço de construção da sua profissionalidade	Casa da própria
Margarida	1999-2000	Exerce funções lectivas na Escola da aldeia da Serra	Espaço de relação entre a cultura rural e a cultura urbana que provocam indefinições e contradições	Escola

II.4. – Interpretação dos dados

Após a recolha dos dados e tendo em conta a diversidade da sua natureza: documentos escritos, entrevistas, memórias orais, conversas casuais e informais, o meu primeiro encontro de reflexão com eles foi proceder à sua organização. De cada vez que os estudava surgia uma ideia diferente sobre a forma como deviam ser trabalhados e fiz várias tentativas, mas senti sempre que o trabalho a realizar teria de, permanentemente, construir a sua unidade. Nenhum dos documentos recolhidos, só por si, conferia valor significativo para a compreensão global e específica do estudo a fazer. A questão metodológica que agora se levantava era a de saber como transformar as informações recolhidas em produção de saberes significativos e estabelecer entre uma dimensão e a outra a comunicação necessária para a construção do texto. Como refere Machado Pais (1993:82) “A observação sociológica é mais do que uma técnica ou um método de recolha e acumulação de dados. É uma demarche de elaboração de saberes.”

Mergulhada em hesitações e inseguranças fui ousando a construção do texto, mas as dificuldades afluíam a cada passo. Como já referi, este foi um trabalho que lidou desde o princípio com as questões da implicação e a vigilância que sempre considerei indispensável levava-me agora à necessidade de articular o tom afectivo como discorria sobre os factos com a análise rigorosa que resultava do estudo dos documentos relativos a esses mesmos factos.

Assim, a pertinência dos dados recolhidos passa a adquirir a sua forma na medida em que os mesmos vão contribuindo para a criação de construtos sustentados em procedimentos metodológicos e sobretudo na forma como contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos sociais. Todos os documentos recolhidos e analisados tal como eu própria fazíamos parte do contexto de uma investigação que nos implicava mutuamente. A intuição reflectida nas

intercomunicações levava-nos ao enfrentar dos fenómenos em toda a sua complexidade. Tentei, através da sistematização e da compreensão produzir um texto que integrasse a diversidade de documentos de que dispunha, apoiando-me para isso num procedimento que me oferecesse alguma segurança, mas fi-lo com a consciência que a forma que daí resultasse seria sempre e só, uma forma possível de ver, sentir e interpretar o objecto de estudo.

O texto que resultou da transcrição das entrevistas realizadas passou a integrar o corpus de análise desta investigação. As leituras intencionalmente repetidas que se iam verificando nesta fase davam forma aos processos que, por um lado, estruturavam e organizavam o conteúdo de cada uma das entrevista e, por outro lado, iam definindo algumas das categorias de análise que haveriam de fazer parte dos procedimentos metodológicos adoptados. As entrevistas são assumidas como espaços de produção de sociabilidades e de reconstrução das mais vivas subjectividades sociais presentes e por esse facto mais do que uma técnica de recolha de informação elas constituem uma lógica de estabelecimento de comunicação.

Tendo em linha de conta a conceptualização teórica desenvolvida e os objectivos que presidiram à realização desta investigação, foram definidas como categorias de análise de conteúdo das entrevistas, as seguintes:

- Dimensão pessoal e profissional – que traz ao texto a pessoa da professora e tende a interpretar as formas de interacção que cada uma das profissionais conseguiu desenvolver com o seu contexto de trabalho.
- Relação Escola/Comunidade – a fim de percepcionar como em cada época a Escola soube interpretar a presença e ausência da comunidade e fez dessa interpretação o fundamento da sua acção educativa.
- Relação Comunidade/Escola – para reflectir os sentidos das vivências quotidianas da comunidade e procurar nos sentimentos e aspirações das

peessoas, a relação que as faz encontrar com a Escola que, apesar de nem sempre ser a que desejam, é, no entanto, a que lhes vai sendo acessível.

- Relação Estado/Escola – que procura nas descoincidências que se verificam entre as políticas exibidas pelo Estado e a natureza da sua presença na Escola o fundamento dos alicerces para a construção de uma nova relação.
- Ruralidade/Urbanidade – no sentido de perceber a importância que esta relação foi assumindo na construção das ambições e expectativas da Comunidade relativamente a si própria e à Escola que a constitui.
- Autonomia – para aprofundar conhecimentos sobre a forma como as condições reais do contexto desencadearam processos específicos de construção de estratégias de sobrevivência e lógicas de participação e autonomia.

As categorias aqui definidas acompanham o fazer de todo o percurso de investigação e funcionam como eixos estruturantes e estruturadores de uma problematização teórica e empírica que é sistematicamente retomada e reflectida em todas as dimensões do trabalho. O estudo da relação desenvolvida entre a Escola, o Estado e a Comunidade fundamenta o quadro teórico de referência, interpreta os quotidianos profissionais das professoras de cada época, através das entrevistas, analisa a relação entre a ruralidade e a urbanidade em contextos temporais diferentes e faz emergir a dimensão da autonomia como categoria de análise referenciada a um contexto de crise da escola que é também um contexto de crise dos próprios professores e de todos os agentes pertencentes ao espaço escolar.

Nem todos os documentos recolhidos fazem parte activa ou de forma explícita da construção do texto, mas todos implícita ou explicitamente fazem parte de um corpo de conhecimentos que fui construindo e que considero indispensável à investigação realizada. O mesmo posso dizer dos testemunhos que me foram comunicados pelas muitas pessoas com quem, para o efeito, contactei. Apesar de, por

questões de opções metodológicas, nem todos serem referidos ao longo do desenvolvimento do trabalho; todos contribuíram para a clarificação e compreensão da realidade política, social e educativa da escola que, para efeitos de realização desta investigação se constituiu como Estudo de Caso.

SEGUNDA PARTE:

ESTADO, ESCOLA E COMUNIDADE

- COINCIDÊNCIAS E DESCOINCIDÊNCIAS DE UMA RELAÇÃO COMPLEXA

CAPÍTULO III - AO ENCONTRO DA ESCOLA

III.1. – Percorrendo a História na Procura de Raízes

(... Desde quase sempre até aos anos 60)

O estudo sobre a história dos envolvimento e desenvolvimentos que durante as últimas quatro décadas alimentaram a relação entre uma Escola Primária Rural, situada no interior de Portugal e a comunidade que a constitui, terá que ter em linha de conta a dupla condição periférica que geograficamente a caracteriza e que económica, política, cultural e socialmente tem estimulado ou atrofiado a harmonia dessa mesma relação.

Para proceder à construção da memória da Escola Primária em estudo, optamos por um modelo de reflexão assente na análise das relações entre as macro e as micro estruturas sociais, aberto a vários espaços, tempos e contributos. Assim, a uma lógica de fragmentação e delimitação intransponíveis entre factos sociais, discursos educativos e essência pedagógica que levam ao isolamento dos diferentes campos optamos por um percurso reflectido nas tensões e descontinuidades que marcam política e socialmente tanto a vida da escola, quanto a vida da comunidade.

Mergulhando entre o testemunho de uma luta por uma escola que cubra as necessidades da comunidade, a indiferença política de um Estado que ignora grande parte do seu povo e o pedaço de terra que, trabalhado de sol a sol, promete a sobrevivência de alguns, encontramos o primeiro registo, nas actas, da Junta Paroquial, datado de 22 de Abril de 1888 a reclamar de Sua Majestade, de forma nobre, respeitável e determinada o estabelecimento de uma escola do sexo feminino na aldeia (Anexo I - Livro de Actas da Junta Paroquial cujo termo de abertura data de um de Outubro de 1860).

“A Junta pondera o alcance e vantagens que resultarão do estabelecimento de uma escola do sexo feminino nesta paróquia, cujo número de crianças em idade escolar é grande; e que cumpre promover o bem estar e tudo o que possa concorrer para a felicidade dos seus administrados e comparoquianos; pondo-os em estado de bem reger-se moral e intelectualmente; deliberou solicitar a Sua Majestade a graça de conceder-lhe a criação da escola que se trata, assumindo a Junta o encargo de fornecimento de casa e mobília para exercícios escolares e habitação da respectiva professora, melhoramento esse que considera da máxima importância e urgência para a paróquia, que temos menos direitos que as outras, é na actual difusão do ensino das poucas que a não possuem.”

Por não ter sido concedida resposta afirmativa ao pedido, o mesmo é de novo formulado em nova reunião da Junta Paroquial 28 anos mais tarde nos seguintes termos (Consta do Livro de Actas que atrás foi referido).

“Pelo Presidente foi dito que achava da maior conveniência para a instrução dos habitantes desta freguesia o desdobramento da escola mista nesta aldeia existente, ficando uma para cada sexo e por isso propunha que se apresentasse à Ex^a Câmara Municipal de Bragança pedindo o desdobramento referido. Posta em discussão a proposta foi por todos reconhecido que a Junta de Paróquia não podia com tal encargo resultante do desdobramento da escola por não ter rendimentos para as suas despesas. Que, porém havendo um paroquiano desta freguesia cheio de intenções patrióticas, que oferece casa por dois anos, mobiliário e material didáctico para o funcionamento da escola resultante do desdobramento citado, se aceitasse tal oferecimento e se apresentasse imediatamente à Ex^a Câmara Municipal de Bragança, pedindo o referido desdobramento.”

No entanto, e apesar dos pedidos feitos, o desdobramento não chegou a ser autorizado, mantendo-se também o usual funcionamento da escola em condições precárias (casas de particulares disponibilizadas para o efeito). A insistência e aspirações da comunidade parecem ser mais fortes que a audácia dos ideais difundidos pela 1^a República que, neste contexto, não foi suficientemente consistente

para contrariar as carências educativas sentidas pela população. Relacionando este acontecimento com a conceptualização teórica desenvolvida na primeira parte que constitui este trabalho, o Estado, começa a revelar-se pela sua ausência, numa lógica de actuação de Estado Paralelo.

A propósito dos pedidos formulados e respeitantes a datas relativamente distanciadas no tempo (1888 – 1916), ocorre-me levantar, a título de curiosidade inicial, algumas questões relativas à forma como, nesta altura, a escolaridade das raparigas é interpretada pela comunidade, ainda que, estas não venham a ser suficientemente aprofundadas, no âmbito deste trabalho, por se reportarem a épocas distintas da correspondente ao período em estudo (1960/2000).

- O que levaria a Junta de Freguesia de uma pequena aldeia transmontana a solicitar em 1888 a Sua Majestade e em 1916 à Exm.^a Câmara, o desdobramento da escola e a criação de uma escola feminina na aldeia?
- Constituiria matéria de preocupação, para esta comunidade, a escolaridade das raparigas, ou a fundamentação residiria mais ao nível da consideração do elevado número de crianças em idade escolar e portanto da consequente necessidade de mais uma professora e um outro espaço?

A questão que, nesta altura, se levanta será vigiada ao longo do desenvolvimento do trabalho, para que, sempre que se considere oportuno, seja possível relacioná-la com outros factos ocorridos que dêem alguma consistência às questões levantadas. No entanto, para já, percebe-se alguma tensão entre os interesses particulares e a promoção do interesse público que é característica de um Estado cheio de contradições internas. Por agora, constata-se que, das respostas dadas pelo Estado aos pedidos formulados pela Junta de Freguesia fala o vazio do investimento e a falta de estruturas educativas adequadas, pois que a construção do primeiro edifício escolar desta aldeia data de 1928 (conforme registo existente no Centro de Área Educativa respectivo) e mesmo este, foi doado ao Estado por um

cidadão particular, cuja esposa era professora do ensino primário e adquiriu, assim, o direito de exercício vitalício, nessa mesma escola.

Ao longo dos anos que antecedem a construção do primeiro edifício escolar, a Escola Primária parece ter conhecido os vários cantos da aldeia e até a intimidade familiar dos vizinhos que então a rodeavam. De uma sobrevivência mesclada de indiferenciação de espaços e conjugação de dependências nasce uma vontade maior de ter uma escola a sério.

Será esta vontade maior que levará algumas famílias da aldeia a colaborar como podem, com o doador da Escola, na construção do edifício, através da realização de trabalho manual e do transporte de materiais. Os esforços conjuntos vão de encontro a uma vontade colectiva que aspira à realização de muitos anos de sonhos relativamente à posse de uma Escola Primária na Aldeia e ainda, a um desejo individual do beneficiário que vê assim, o problema da colocação da sua esposa professora definitivamente resolvido, digo esposa professora, porque a doação consta como efectivada pelo marido e não pela própria professora.

O edifício escolar que aqui se refere foi construído no lugar do Outeirinho é referenciado pela designação de sem tipo ou de tipo indefinido e consta como propriedade doada ao Estado pelo cidadão X. É definido como edifício independente, bem concebido, sendo constituído por uma sala de aula e dois compartimentos anexos à sala de aula, um átrio, um alpendre coberto, sem instalações sanitárias, nem água corrente. Da lista do mobiliário e material existente, constam:

- 21 carteiras de 2 lugares;
- 4 bancos sem carteira, com lugar para 18 alunos;
- 1 secretária do professor;
- 1 mesa de trabalho para os alunos;
- 17 cabides para vestuário no átrio;
- 1 retrato de Sua Excelência o presidente da República;

- 1 retrato de Sua Excelência o presidente do Conselho;
- 2 quadros pretos de ardósia;
- 1 carta de Portugal Continental;
- 1 carta do Império Ultramarino;
- 1 mapa-múndi;
- 1 crucifixo modelo oficial;
- 1 quadro de N.^a Sr.^a da Conceição;
- 1 bandeira nacional de algodão;
- 1 balança ordinária;
- 5 colecções de pesos;
- 2 colecções de medidas;
- 8 colecções de sólidos geométricos.

É então este mobiliário e material didáctico e uns quantos livros que constituem a biblioteca escolar, que hão-de servir de suporte à educação das crianças que ao longo dos tempos se sentarem nos bancos desta escola

Parece-me interessante relevar, no âmbito desta investigação a forma e o conteúdo da luta desta comunidade por uma escola que apesar de lhes ser tão cedo anunciada, acaba, na prática, por ser politicamente tão retardada. A permanência dessa luta influencia de certa maneira as contradições existentes entre a história de uma escola durante várias décadas ocultada e a reacção de um povo, que, apesar de dominado pelo peso das dificuldades vai reagindo e procura alcançar outros horizontes.

No que diz respeito ao desdobramento da escola mista e tal como já atrás foi referido, ele nunca se verificou, mesmo mais tarde aquando da construção de um segundo edifício escolar datado de 1965 e resultante do alargamento da rede escolar promovida pelo Estado Novo para dar resposta ao elevado número de alunos que então procurava a escola. Nos registos existentes, as designações são sempre de

Posto ou Escola Mista e na prática foi assim que aconteceu, tal como em todas as pequenas comunidades rurais pertencentes à região de Trás-os-Montes, o que contraria o quadro legal vigente no que concerne à separação de sexos (Escola Primária Masculina e Escola Primária Feminina) e releva a incoerência de um Estado que obriga, mas não se obriga. Aliás, esta impossibilidade de separação de sexos por carência de instalações e professores, acaba por ser pedagogicamente relevante, embora contraditória com a moral do Estado. Apesar de não ter sido realizado qualquer estudo rigoroso sobre este assunto, pela razão de não fazer parte do período a que se reporta este trabalho, emergem dos testemunhos recolhidos informações que se orientam no sentido de que, até aos anos 50, a diferença de realização da escolaridade primária entre rapazes e raparigas não é substancial ou seja, o sexo não constituía factor decisivo para a frequência ou não frequência da escola primária. De acordo com os testemunhos das pessoas abordadas o não cumprimento da escolaridade tinha mais a ver com factores económicos e sociais e necessidade da ajuda das crianças no trabalho agrícola do que propriamente com o sexo.

Retomando a relação estabelecida entre a comunidade e a escola e reportando-me ao período que medeia as duas guerras mundiais, as altas taxas de analfabetismo respeitantes a esta época indicam um maior desapego entre a escola e a comunidade. A dureza da sobrevivência constituiu, nos anos duros da ditadura, quase que uma reserva natural em protecção, por parte de um Estado que obedecendo a uma política de manutenção de privilégios de classe, vigia e protege a escola de deslizos democráticos, contrários à ordem social estabelecida.

A escola afasta-se do horizonte cultural de uma grande parte da população portuguesa, exalta a cultura rural na sua humildade e ignorância e estimula um certo conformismo envergonhado que vai vergando as aspirações daqueles que ela não chama a si. No caso do contexto em estudo, a retracção constatada parece ser ainda agudizada por fenómenos específicos que tinham a ver com a natureza dos métodos

de ensino então utilizados, sendo os mesmos caracterizados como mais severos que as dificuldades que nesta altura marcam a vida do mundo rural, ideia que o entrevistado José Miguel, explicita desta forma:

“Sim, porque as crianças de trabalhar com os pais até gostavam, não gostavam era de ir para a escola. Nem sei como os pais não reagiam! Claro que vivíamos num regime político repressivo e naturalmente não reagiam por isso. E depois é claro estávamos numa época em que a fome grassava por todos os lados, em plena época da 2ª Guerra Mundial e as crianças que já viviam num ambiente de poucos recursos, não rendiam o suficiente.”

A partir da década de 50 a comunidade parece começar a orientar-se no sentido de uma crescente procura da Escola Primária, dando, assim, início ao que se configura como uma certa antecipação da comunidade relativamente ao Estado. A crescente procura da escola e a sua realização tanto por parte dos rapazes como das raparigas, leva-nos a argumentar que a partir dos finais dos anos 50 e de forma claramente acentuada no início dos anos 60, embora, vivendo em plena ditadura e contrariando a força de um discurso político receoso da generalização da educação, a comunidade acaba por surpreender e desafiar o Estado, através da sua adesão à Escola Primária. Para a configuração destas tendências contribuía, nesta altura, a convergência de vários factores, aos quais, e no que diz respeito aos modos de regulação estatal, não era, com certeza, alheia, a intenção de insuflar a ignorância rural que caracterizava o mundo agrícola, com um mínimo de capital escolar que tornasse possível a médio prazo a reconversão que a industrialização parecia exigir. Já, no que às aspirações locais diz respeito parece-me que é de salientar o papel de outras histórias, vividas no esforço e no reforço de uma luta profissional e social contínua, que pressente a escola como espaço de conquista de um futuro melhor.

A relação estabelecida entre os modos de regulação estatal e as aspirações locais, pode ter influenciado a abertura de espaços de reflexão, no que diz respeito às funções sociais, pedagógicas e comunitárias da escola, sem que seja posta em causa a legitimidade do Estado “O efeito de distanciamento permite que a quebra de legalidade do estado não seja automaticamente seguida por quebra de legitimidade do Estado.” Santos (1990:136); mesmo porque “a intervenção do Estado por omissão é tão importante quanto a sua intervenção por acção” (op. cit, 1990:136).

III.2. – Escola / Estado / Comunidade

Entre 60 e 74 – As aspirações possíveis

Tendo em linha de conta as ideias atrás desenvolvidas, podemos questionar o que ousará pedir à Escola Primária, a comunidade de uma pequena aldeia rural, situada a 6 Km da sua capital de distrito, cuja população nos anos 60 se ocupa exclusivamente no sector primário - agricultura de subsistência - em que quase 100% das crianças em idade escolar procuram a escola, e que de modo geral exhibe, nesta altura, humildemente, as características comuns a toda a região a que pertence:

- Pobreza económica – Rendimento per capita dos mais baixos do país, fruto de uma agricultura obsoleta, que não serve a ninguém, excepto aos intentos de manutenção de uma política de opressão despudorada;
- Assimetria regional – Interior rural, periferia de um país semi-periférico, condição geográfica que de favorável só tem, nesta altura, o facto de ficar mais próximo do acesso à fronteira com Espanha, porta de saída para os países do centro da Europa;
- Taxa de emigração alta – Repulsão populacional em grande escala. A partir dos anos 60, homens e mulheres escondidos na clandestinidade de um Estado que os ignora partem, pela noite dentro, lá para terras de França, à procura da esperança que, no seu país, não é possível vislumbrar;
- Taxas de analfabetismo da população adulta, das mais altas do país;

Parece que apesar de os núcleos de aspirações sociais, culturais e económicos serem pouco diversificados no início da década de 60, já que, nesta altura a indústria e o comércio não têm na região expressão significativa, a escola a par da emigração passa a constituir uma das soluções possíveis mais desejáveis. A impossibilidade de encarar a agricultura, único meio de subsistência da aldeia, como

um modo de vida digno e não havendo forças económicas que absorvam a força do trabalho, torna-se necessário procurar outras saídas.

As camadas de população jovem e menos jovem que correspondem à força de trabalho de então, são atraídas pela emigração, ou, em menor número pelo litoral português, facto que, vai provocando um efeito de repulsão nunca antes verificado. Segundo dados obtidos através do Instituto dos Arquivos Nacionais / Torre do Tombo, Arquivo Nacional de Bragança, o saldo migratório total no Nordeste Transmontano relativo ao período entre 61 e 70 foi de (– 82000 indivíduos), uma taxa migratória que corresponde a 35,1% da população global. Apesar de não me ter sido possível obter números relativos à emigração verificada na aldeia, neste período, as memórias orais inscrevem os valores obtidos num registo igual ou superior ao apontado para toda a região de Trás-os-Montes.

As crianças em idade escolar cuja média anual de recenseados entre 1960 e 1970 é de 50.8 e de frequência 42.7 vão à escola porque acreditam que ela é garante de um futuro com alguma dignidade. A diferença que se verifica entre os números que indicam a frequência e o número de recenseados é influenciada pela quantidade de crianças que, numa fase migratória mais avançada, emigravam com os pais e deixavam, muitas vezes, ao longo do ano lectivo, de frequentar a escola.

Os que permanecem e insistem no trabalho da terra responsabilizam-se individualmente pela sua incapacidade de sucesso e assumem a saudade dos que partem. A escola, por sua vez, vai alimentando expectativas àqueles que a ela acedem. E o orgulho nacional vai ajudando a carregar o peso da identidade de um povo ancorado nas margens da desigualdade e da periferialização.

Mas, para a crescente adesão à escola primária, contribui também, o desenvolvimento económico e a ascensão do capitalismo industrial que vai difundindo a crença generalizada de uma correspondência directa entre educação e desenvolvimento (teoria do capital humano), associados a um optimismo pedagógico

que elege a escola como factor de democratização social, ideias que, por uma lado, levam o Estado, a partir do início dos anos 60, a proceder a um alargamento da escolaridade primária - 4ª classe para os dois sexos – e motivam, por outro lado, a intensificação da procura deste grau de escolaridade por parte das classes populares.

Apesar deste acordar para um certo encantamento pela escola primária, parece legítimo pensarmos que na década de 60, em termos políticos o lema seria: Escola sim... mas pouca... ou melhor, só a necessária ao estabelecimento de uma certa ilusão cultural e educativa regeneradora dos sentimentos de desacreditação Nacional, que factores internos e externos iam anunciando.

Como argumenta Grácio (1986:39) "... a política salazarista para o ensino primário consistiu fundamentalmente numa tecnologia social, isto é, num conjunto de medidas objectivamente orientadas, no caso dos utilizadores da escola, não para influir na sua trajectória (...) mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjectiva ao destino objectivo".

Mas, foi, com certeza, no contexto político de operacionalização da tecnologia social atrás referida, que em 1965, é inaugurado o segundo edifício escolar da aldeia e o primeiro a constituir a face visível do esforço do Estado na implementação da rede do ensino primário, uma vez que, até então, a comunidade foi substituindo o Estado no que diz respeito à disponibilização de espaço físico para o efeito. O edifício escolar, agora, construído fica localizado no lugar da Igreja, no centro da aldeia, em local vistoso e de fácil acesso, tem a designação de Plano dos Centenários e é constituído por uma sala de aula, um átrio de entrada, instalações sanitárias e serviço de água da rede local.

Do apetrechamento e número de objectos existentes constam:

- 1 secretária;
- 1 cadeira;

- 24 carteira;
- 1 estante;
- 7 cabides;
- 1 quadro preto;
- carta de Portugal Continental;
- carta de Portugal Ultramarino;
- Material didáctico diverso.

A Escola Primária conta, nesta altura, com um elevado número de crianças e duas professoras que ocupam os dois edifícios escolares existentes. No edifício mais antigo trabalha a professora efectiva que lecciona, normalmente, a 1.^a e 4.^a classes, no edifício mais recente trabalha a professora regente escolar que lecciona a 2.^a e a 3.^a classes. Os critérios de distribuição de classes pela professora e regente escolar teriam a ver com a importância e grau de exigência que era atribuída ao ensino da leitura e escrita e exame da 4.^a classe respectivamente. A 2.^a e 3.^a classes eram anos intermédios para os quais seria considerado suficiente o desempenho da regente escolar.

Os exames da 4.^a Classe eram realizados na cidade, facto que merecia especial responsabilidade e cuidado por parte da professora diplomada, pois um pior desempenho de qualquer aluno, podia determinar uma má reputação profissional.

À professora diplomada competia ainda, preparar os alunos que, nesta altura, pretendiam prosseguir estudos, para o exame de admissão ao Liceu e Escola Industrial e Comercial.

A escola primária parece viver, ao longo da década de 60, nesta comunidade, a azáfama de uma implantação efectiva tanto através dos mecanismos que desencadeia para a obrigatoriedade da sua frequência, quanto pelas aspirações individuais que a sua realização vai prometendo.

E se as políticas educativas que ocorrem ao longo da década de 60 objectivam uma cobertura total da escola primária e o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória; os primeiros anos da década de 70, através da Reforma Veiga Simão, anunciam avanços significativos, tanto no que diz respeito à consolidação, como no que concerne ao efectivo alargamento da escolaridade obrigatória. O desgaste e as brechas que em termos políticos se vão delineando parecem forçar a emergência de medidas envoltas em controversas ambiguidades que objectivam satisfazer uns, anestesiar outros e conter a todos. Sendo o campo da educação particularmente sensível e promotor dos caminhos da liberdade e acesso à democracia é por excelência a arma que o poder político de então, parece privilegiar na construção de ilusões democráticas a expandir.

Assim, das contradições que caracterizam a Reforma Veiga Simão e que marcam acentuadamente a impossibilidade de consecução dos objectivos a que se propõe, salientam-se:

- A força ideológica do discurso parece fazer crer que, através da educação, é possível democratizar a ausência total de democracia.
- Proclama-se a consolidação do direito ao acesso à escola, mas sustenta-se o sucesso/insucesso escolar na responsabilização do mérito individual, numa perspectiva meritocrática;
- Dominadas por uma demagogia liberalizante, apesar de tudo contida, as medidas parecem esgotar-se na contradição de um contínuo ajustamento entre a difusão da educação sustentada pelo princípio da igualdade de oportunidades e as necessidades de formação de mão de obra qualificada para responder às exigências económicas do país.

Pesem embora, as contradições referidas numa reforma que, em muitos aspectos podemos considerar como projecto de continuidade, mas que noutros podemos encontrar um conjunto de intenções de alguma abertura do sistema (até

porque esta abertura se apresentava como imprescindível ao próprio sistema, tanto por necessidades internas, como por credibilidade externa), parece poder aceitar-se que, a consolidação da escolaridade primária verificada nos anos 60 e associada às necessidades técnicas e económicas do país vai forçando o prolongamento da escolaridade obrigatória e provocando um aumento significativo de alunos da classe popular que prolongam os estudos e acedem ao Ensino Secundário.

Esta tendência parece manifestar-se, no contexto em estudo, através de uma lógica de aspirações individuais e intenções de intromissão social que vai forçando a entrada de alunos oriundos do mundo rural em alguns dos espaços que, até então, lhes eram vedados.

Com a proximidade geográfica da capital de Distrito, tanto o cumprimento da escolaridade obrigatória, como a continuidade de estudos pareciam ser audácia possível a muitas famílias. A estação do caminho de ferro e o comboio que a revolução dos transportes levou até esta região facilitava a perseguição do sonho. Os jovens deslocavam-se todos os dias de comboio sem precisarem assim, de ficar a residir na cidade, facto que, reduzia em muito, os gastos com os estudos. Aliás, a situação de proximidade da cidade, associada à existência da via ferroviária, influenciou decididamente, o número de crianças desta aldeia que prosseguia os estudos.

Por outro lado, também para alguns daqueles que ficavam com a 4ª Classe, havia a possibilidade de fazer o futuro ficar ali próximo, no comércio, na oficina, ou em qualquer outro serviço que algum empenho conseguia arranjar na cidade.

A vida das pessoas desta comunidade foi, desde muito cedo, influenciada pela proximidade com a cidade, tanto pelas razões relacionadas com a educação e que foram atrás referidas, como ao nível da possibilidade de escoamento dos seus produtos agrícolas que carregavam, em animais, todos os dias, para venda no mercado.

É também relevante, mesmo já nesta altura, embora mais tarde os números cresçam de forma exponencial, a quantidade de jovens que entram nas Forças de Segurança, Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana, saída profissional que implica e motiva o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A escola primária, ao mesmo tempo que desencadeia aspirações a uma mobilidade ascendente através da continuação de estudos, permite também o acesso a um emprego na oficina ou no balcão da cidade próxima, que vai valendo, nesta altura, no mínimo a libertação de uma agricultura de difícil sobrevivência e cujo futuro se adivinha em dificuldades permanentes.

Ora, as orientações das tendências atrás mencionadas, funcionam como que a glória dos discursos produzidos pela política global do Estado que, apesar de tudo, não contraria a lógica vigente em todo o regime autoritário assente numa filosofia nacionalista e de contenção da educação, em que as aberturas no sistema surgem de forma controlada e mais como respostas a necessidades de manutenção de si próprio, do que, propriamente, como criadoras de oportunidades de realização das aspirações dos sujeitos.

A escola e a educação vivem desde os anos 60 e até Abril de 74 entre campos feitos de concórdia e discórdia sustidos por continuidades e renovações, mas sempre interpretadas como peças de um xadrez ideológico cuja missão principal é a legitimação de uma política ironicamente reclamada de “justa, tolerante e bondosa”.

Apesar de funcionar como força de inculcação ideológica, a escola através da forma como alguns professores desenvolvem o seu trabalho, tende, em alguns casos, a viver entre uma realidade limitada por um Estado centralizador e controlador que lhe garante dignidade institucional e moral e um desejo alargado que a impulsiona à comunicação e interpretação. A constatação da importância do trabalho do professor como veículo de interpretação traz ao Estado ditador preocupações acrescidas, que

levam à fabricação de um modelo de professor, que se impõe pela sua transcendência e se referencia a um super ego nacionalista e apostólico.

Mas, nem sempre o Estado e apesar de tudo, conseguiu harmoniosamente estabelecer, com os professores, um compromisso de entendimento de que a dimensão nacional e profética da escola constituía o maior dos seus objectivos. Alguns deles elegeram o registo da educação como potencial comunicativo e desconstrutor das dissimetrias culturais existentes, como força de motivação profissional.

Do trabalho desenvolvido, no período que decorre entre 60 e 74, pelas professoras que trabalharam na escola da Aldeia da Serra, fala a história da própria escola, a história da vida de cada um dos alunos que por lá passou e o sentido cultural e social que uma comunidade inteira teve, ou não teve oportunidade de apropriar. À história da escola parece não ser indiferente a forma como as professoras exerceram a sua profissão, aliás, este aspecto constitui factor determinante do tipo de representação que a comunidade tem da escola; interessa também perceber se para as professoras que aqui trabalharam, a comunidade existente constituiu percurso e recurso de referência na construção da sua identidade profissional.

Nas experiências vividas entre os processos de identidade e identificação situa-se a força do conhecimento e a consciência que determina a acção pessoal e profissional da pessoa do professor num determinado contexto político, social e económico. É, pois, sobre a experiência de trabalho de uma das professoras que, nesta escola, exerceu funções lectivas, que a seguir se reflecte.

III.3. – Do Sonho da Sua Vida

à vida com muitos sonhos

Porque não foi possível entrevistar a professora diplomada que leccionou 13 anos nesta aldeia (61/74), optamos por entrevistar a professora Rosa, na altura, Regente Escolar, que exerceu funções docentes na Escola da Aldeia da Serra durante 5 anos (65/70) e que estabeleceu com a comunidade uma relação de empatia muito forte. A professora, encontra-se nesta altura aposentada, tem cerca de 80 anos e a entrevista surgiu após alguns contactos anteriores durante os quais conversamos informalmente. Nas conversas sem gravador, a professora sentia-se mais à vontade, falando mesmo sobre assuntos que durante a gravação da entrevista não quis explicitar. Tanto os encontros anteriores como a realização da entrevista aconteceram na casa da própria.

Para dar voz à produção do seu discurso e dos fenómenos daí decorrentes consideramos o conceito desenvolvido por Correia (1999:82) quando diz que os intervenientes do campo educativo "... quando discorrem sobre os fenómenos educativos que os envolvem, produzem-se nos discursos que produzem, produzindo também os fenómenos sobre que discorrem, num processo onde os fenómenos envolvem os discursos e estes envolvem aqueles."

Tendo em conta a reciprocidade dinâmica de intra e inter relação entre discursos, factos e opiniões intentarei, nesta altura, a produção de uma interpretação tecida num registo multidimensional, tendo consciência que mesmo correndo o risco de constituir a minha interpretação, ela será sempre enriquecida pela multiplicidade dos contributos que convergem e divergem de definições e convicções pré-estabelecidas.

As questões decorrentes da conceptualização teórica que vem sendo desenvolvida, o discurso produzido pela professora entrevistada e outros testemunhos

e documentos para o efeito recolhidos, servirão de referência à construção do texto, ao qual não serão alheias a formação e experiência profissional de que disponho, bem como a predisposição para o desenvolvimento de um trabalho de recomposição contínua e dinâmica, que procura na história do confronto das contradições e descontinuidades, a complexidade do (des)alinhamento da evolução social e educativa.

A professora Rosa, a mais antiga das professoras, cuja entrevista foi possível realizar, apesar de aposentada, mantém o assumir da sua vocação para o ensino como algo de inerente à sua própria condição humana “o sonho da sua vida”. No princípio, o seu sonho foi de realização impossível por dificuldades económicas, mas o tempo e a coragem haveriam de dar sentido ao seu desejo íntimo de ser professora.

“Eu sentia isso, mas era só meu, não o deixava transparecer... O meu sonho foi sempre ser professora e então comecei a estudar...”

Nascida numa família de poucos recursos económicos, iniciou as suas funções como regente escolar e só anos mais tarde e durante o período de trabalho na aldeia da Serra fez o então 5º ano e o Magistério Primário, habilitação necessária para ser professora, (a proximidade geográfica da aldeia relativamente a Bragança facilitou a realização do seu sonho). No seu entender a conquista do diploma de professora era uma questão íntima e económica, porque o facto de ser Regente Escolar, na sua opinião, nunca lhe causou desprestígio social ou falta de respeito, excepto uma vez...

“Eu nunca senti diferença nenhuma, nem nas pessoas, nem nos alunos e até nem com as próprias professoras... só um caso... só uma vez é que eu tive qualquer coisa, mas não foi coisa de nada...” (não quis explicitar o verdadeiro motivo, durante a gravação).

Reconhece a vida de professora como algo de difícil e espinhoso, mas do seu discurso sobressaem dimensões distintas: euforia, carinho e encanto na forma como é abordada a relação pedagógica e nas referências às crianças e pessoas da comunidade; desalento e uma espécie de recordação amarga quando refere as condições precárias que, nos anos 60, caracterizavam a sua profissão.

“A minha vida de professora foi muito feliz na relação que tinha com as crianças, mas noutros aspectos teve muitos espinhos pelo meio. O mais difícil foi enquanto não tive carro... só vinha a casa no fim de semana, tínhamos dificuldades em arranjar casa, nem toda a gente nos recebia.”

É evidente alguma contenção e omissão intencional sobre factos ocorridos e que de alguma forma têm a ver com as estruturas hierárquicas e as suas formas de funcionamento, situação que é confirmada pela intenção de não publicitação dos mesmos ao longo da entrevista.

Misturada com uma identificação forte entre o Estado, a Escola e o Eu profissional, de acordo com uma cultura profissional característica da época, vai surgindo uma tensão discursiva entre a inerência harmoniosa e até securizante desta tríade e a função controladora e inspectiva que o Estado representa. Apesar dessa tensão não ser transmitida como confrangedora no espaço do dito, ela subentende-se como ruído inibidor no contexto expressivo da entrevista.

“nessa altura o papel da escola era valorizado, as pessoas tinham muito apreço pelos professores, e os alunos respeitavam-nos muito e eram muito dóceis, mas tínhamos uma vida muito difícil”.

O corpo do discurso parece assente numa perspectiva identitária ancorada numa força ideológica nacionalista muito forte, que funciona como zona de embate

entre educando, saber e educador; no entanto, a definição da sua prática profissional, anuncia uma evidente indefinição de tempos e espaços e um entendimento da profissão de professora como profissional que ensina, educa, vive e faz a vida da escola e a sua própria vida, no reforço da relação com a comunidade e numa opção clara pela sensibilidade às fragilidades, à compreensão e à dimensão humanista e comunitária. Esta forma de viver a profissão parece facilitada pela identificação, por um lado, com o meio de origem da professora, e por outro lado, com sistemas de comunicação que ela própria vai estabelecendo e apropriando.

As crianças representam no discurso a sedução total e a sala de aula é assumida como espaço de dilemas pedagógicos e humanos, tempo de oportunidade e clima de afectos. É de todas, a dimensão mais valorizada, mais interiorizada, mas também aquela que se pressente menos vigiada em termos de discurso, ou seja apesar da privacidade que a caracteriza acaba por se tornar um privado que pode claramente ser público.

Na dimensão da sala de aula a professora não resiste a contar episódios passados com os alunos, os quais são narrados de forma pessoalizada e relacionados, quase sempre, com factos ou situações que têm a ver com a estrutura familiar. A este propósito e por me parecer elucidativo das ideias desenvolvidas, passo a transcrever um dos episódios descritos:

“Ainda me recordo de uma criança, uma menina, naquele tempo em que havia aquele livro que tinha um texto da Toutinegra Descuidada que não fez o ninho e aquelas coisas... Aquela menina tinha muitas dificuldades e por mais que eu fizesse no quadro as coisas, ela não aprendia, depois chegava a casa e não tinha ambiente de estudo. Aquele livro tinha textos enormes e ela lia com muitas dificuldades. Quando chegou àquela parte da Toutinegra eu disse: - Era como tu, tu também não estudas a lição, depois não és capaz de ler. Ela de repente começa a chorar, eu queria virar a cara para o lado porque as lágrimas estavam a sair-me e pensei comigo... como é que eu vou resolver este problema? - Então disse-lhe: - Vai-te sentar e vais copiar isto,

porque tu não queres parar de chorar e eu assim não sou tua amiga. Ela lá foi para o lugar, mexia nas coisas, mexia e eu sempre a olhar para ela , até que se levantou (...) chegou à minha beira, deitou-me as mãos ao pescoço, deu-me muitos beijos e disse-me: - Já é minha amiga?”

A intensidade das interacções e afectos que ligam a professora aos alunos e à sala de aula parecem obstruir até, a pressão institucional que era exercida sobre os professores em termos de vigilância inspectiva.

“Eu não tinha essa pressão... a minha preocupação era cumprir... havia escolas que eram mais perseguidas, mesmo noutras escolas onde estive nunca me senti perseguida. O meu objectivo era que os meus alunos conseguissem mais e mais.”

Em conversa referiu até, alguns elogios à sua competência pedagógica, por parte de inspectores que a visitavam na escola.

A inspecção representa, nesta época, a presença simbólica do Estado e o registo que consta nos respectivos livros da Escola da Aldeia da Serra referente à visita efectuada em 1969 a uma das professoras que aí exercia funções é esclarecedora do tipo de controlo existente. Desse registo destacam-se os seguintes trabalhos:

- Assistência às lições de Língua Portuguesa, Aritmética e Desenho;
- Exame da escrituração; dos cadernos e dos processos individuais; do material, ect.;
- Conselhos e estímulos aos alunos;
- Orientação da professora.

Sobre as indicações fornecidas, o registo refere o seguinte:

“Substituir e actualizar o horário. Ministras as lições de observação pela forma exemplificada. Arranjar material didáctico especial, aconselhado para a

conveniente leccionação em Aritmética das duas primeiras classes. Melhorar os cadernos. Completar a escrituração nos livros “A” e “B”, bem como os processos (observações, etc.). Montar a escrita da caixa, segundo o indicado (Livro, caixa, de Actas, etc.). Deligenciar para que o edifício seja electrificado, e no sentido de todos os alunos terem bata.”

Temos, neste registo da Inspecção, muitas das preocupações e obsessões do Estado relativamente ao funcionamento da Escola Primária que, são visíveis no ênfase colocado nos aspectos burocráticos e procedimentos uniformizadores que surgem a par ou mesmo acima dos aspectos pedagógicos.

Mas esse não parece ser o sentimento da professora entrevistada que desvaloriza completamente as perspectivas que dizem que a competência profissional era interpretada e medida por números de passagens de alunos, para ela contavam os objectivos que para si própria e para os seus alunos estabelecia.

“... nunca pensei muito nas percentagens, eu gostava muito que os meus alunos soubessem, se distinguissem, o que eu gostava era que dessem o máximo”.

Em oposição à eficácia, em termos de percentagens de sucesso exigida pelo Estado, a professora ergue o desafio do caminho que todos os seus alunos deveriam percorrer na conquista de um futuro melhor.

E o máximo conseguido pelos alunos desta professora em termos de percentagem era para a época, de facto honroso, tendo em conta o panorama de percentagens a nível nacional e o carácter selectivo que a escola assumia:

Quadro n.º 4 - Percentagem de passagens de classe por anos lectivos

Ano 65/66	Ano 66/67	Ano 67/68	Ano 68/69	Ano 69/70
76%	60%	79%	85%	87%

A convivência com a professora diplomada que exercia funções de directora, mas trabalhava num outro edifício, é referida como muito boa, não sendo afectada, do ponto de vista da professora entrevistada, negativamente pela diferença de estatuto profissional existente. Aliás, quase todos os dias conversavam, apesar de os edifícios distarem um do outro cerca de 700 metros, no intervalo encontravam-se a meio do caminho e “combinavam tudo”. Este combinar tudo não é referido como um primeiro prestar de contas, ou subalternização da regente escolar à professora e directora da escola, mas como iniciativa de ruptura com uma cultura de individualismo e solidão. As duas professoras conheciam bem o meio e os alunos e conversavam e combinavam sobre as melhores formas de agir.

A relação com a comunidade em geral, é a par da sala de aula, uma dimensão muito valorizada. Ao longo do discurso percebe-se que a professora estabelece uma relação muito estreita entre a sala de aula e o espaço comunitário em geral.

Expressões como:

“Eu gostava muito daquela gente..., Dava-me muito bem com todas as pessoas..., As pessoas falavam comigo com todo o à vontade..., Eu sempre me senti estimada pelas pessoas..., Faz muita falta essa relação entre as pessoas..., Gostei das pessoas, das crianças, acho que são pessoas simpáticas, que se vive lá muito bem e que são pessoas muito solidárias ... estavam sempre prontas a ajudar”,

... misturam-se com relações de um certo encantamento profissional, mas também desafio pedagógico premeditado, desenvolvidos dentro e fora da sala de aula:

“... faz muita falta a professora relacionar-se com a mãe da criança até aos mínimos detalhes... todas as coisas das crianças... a mãe e a professora devem estar sempre informadas de tudo o que se está a passar com a criança..., Muitos problemas eu resolvi na escola com a ajuda das mães. Era para não haver aquela distância entre professora e alunos. A vida na aldeia era aquela e nós vivíamos aquilo. A vida dos professores era muito difícil em muitos aspectos, mas dentro dessas circunstâncias

todas, também havia muita coisa linda, as crianças são o que há de melhor no mundo, para mim.”

As dimensões anteriores cruzam-se e culminam numa simbiose perfeita entre o que são os interesses e representação do valor da escola por parte dos pais, da professora e dos alunos.

“Havia até muito interesse tanto por parte dos pais como das crianças, todas as crianças iam à escola e no mínimo cumpriam a escolaridade obrigatória. As crianças escutavam os pais e o que a própria professora lhes dizia e sabiam muito bem que andavam ali para um futuro melhor, mas mesmo elas andavam ali espontaneamente e gostavam da escola. (...) eles próprios (os pais) me diziam que para analfabetos já chegavam eles, reconheciam as dificuldades e tinham todo o interesse em que os filhos aprendessem o que eles não aprenderam, davam muito valor à escola.”

Das dificuldades reconhecidas na vida de professora, de entre outras, sobressaem na entrevista realizada, necessidades de ter de correr riscos, de viver com a incerteza e o imprevisto e saber que, em cada momento o importante é a capacidade de se saber estar e relacionar-se com... A aposta e o maior risco que esta professora parece ter corrido, foi o da simplicidade e da comunicação e as vozes que ainda hoje falam dela dizem que o correu bem, pois que, como refere Paulo Freire “não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é prepararmos para saber corrê-los bem” (Freire, 1997 a:79).

Também por parte da comunidade e relativamente ao sentimento que viaja na recordação de cada um, sobre o que ficou para si da sua escola e da sua professora, o entrevistado José Miguel refere:

“Enfim, da escola, a partir de certa idade fica-nos aquilo que aprendemos nela, o professor, aí, já não tem mais nada a fazer – foi pássaro que saiu do ninho e foi à procura da sua vida -, mas apesar da função de professor terminar para estes, ficaram-lhes os seus ensinamentos e a forma como lhos ministrou.”

III.4. – Desde Sempre Uma relação complexa

Iniciamos este capítulo com a explicitação do empenho e importância que a Junta Paroquial em 1888 e 1916 mostrava no desdobramento da escola mista para dar resposta às necessidades das crianças existentes. Viajamos pelo tempo e pelos documentos da autarquia da aldeia da Serra durante 58 anos e não encontramos qualquer referência de relevo relativamente à escola, posterior a esta data.

Das conversas com elementos da comunidade retiram-se opiniões diversas, consoante as épocas e as professoras que então ali exerceram funções, mas as incertezas permanecem e um certo ressentimento social e cultural também. A cultura do registo escrito não faz parte desta comunidade e se ao nível da autarquia não encontramos referências à escola, também nas estruturas educativas, deste período, não ficou muito mais que o registo de números e inventários do pouco material de que a escola dispunha. Apesar dos silêncios constatados nos registos escritos, o passado desta escola está gravado no mais íntimo de cada um dos que dela fizeram parte e de forma diferente daqueles que por ela foram ignorados.

Devo dizer que, ao longo do percurso da investigação realizada, conversei com muitas pessoas da aldeia que frequentaram a escola primária na década de 60, apesar das particularidades da história da relação construída entre cada um e a escola e vice-versa, parece existir um ponto de convergência importante, que podemos considerar como um espaço de encontro entre o particular e o comum: a escola primária da década de 60 e até 74 foi importante, embora referida a um défice social tenso e comprometedor da identidade colectiva de um povo, acaba por constituir fermento de consenso na improvisação de uma luta de reconstrução de rotas de liberdade.

Marcado por continuidades e discontinuidades este período é acima de tudo um contexto e um pretexto para que, questionando as razões da sua história através

da história das razões da sua comunidade, seja possível argumentar uma autonomia verdadeiramente democrática para os trabalhos e os dias de uma Escola Primária de uma pequena Aldeia Transmontana.

Numa época em que a escola assume a centralidade dos discursos educativos, importa que seja discutida e referenciada a uma construção do presente que saiba integrar a desocultação do passado, para que o entendimento da educação como tecnologia social, respeitante aos anos 60 e a democratização da educação, através do princípio de igualdade de oportunidades, que predominou no início dos anos 70, sejam complementadas, hoje, pela prática de políticas educativas fundamentadas em valores de justiça social que alicercem a autonomia social da escola.

CAPÍTULO IV - DEPOIS DE ABRIL DE 74

IV.1. – O Reencontro

O povo que transporta a história de muitas décadas de disfunções paralizantes entre os processos políticos, económicos, sociais, culturais e educativos confronta-se a partir de Abril de 74 com uma espécie de risco existencial que estabelece entre a utopia e a ideologia uma relação dialéctica sem complexos apriorísticos de preservação ou ruptura, nunca antes vivida.

A força da dimensão política que impregna todos as esferas da vida do mais comum dos cidadãos, tende a levar a cabo uma extensão de liberdade e democracia cujo lema parece ser: melhor que possuí-las será conquistá-las pela força da participação.

Os fundamentos que norteiam a democracia anunciada não tem bloqueios geográficos, nem culturais, nem educativos, nem quaisquer outros que limitem a sua consolidação a universos sociais específicos. Os quotidianos das pessoas, mesmo daquelas que ao longo de muitas décadas viveram numa espécie de terra ignorada, são invadidos por movimentos sociais que de dia para dia se avolumam e cada vez mais, envolvem e desenvolvem desafios e dimensões, não referenciáveis historicamente a outras épocas.

Os ideais democráticos da Revolução chocam agora em verdade e em força com os reais défices de justiça social e educativa que condicionam de forma profunda e complexa a vida de sectores marginais de produção identificados como estruturas não reconhecíveis por modelos capitalistas reguladores das relações que se estabelecem entre os modos de vida das pessoas e as suas relações com o trabalho. E deste não reconhecimento padece com especial intensidade o mundo agrícola e sobretudo o interior rural, que vai ficando progressivamente mais isolado dos restantes

sectores da vida económica portuguesa e chega a Abril de 74 quase que entregue a um destino solitário e entrópico paralizante, pois que, como refere Hannah Arendt (1987:201) “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir”.

A privação da capacidade de agir e a dissemelhança endémica que marca o fosso entre os modos de vida do mundo urbano e os modos de vida do mundo rural contribuem também e de forma decisiva para a polarização das relações que se estabelecem entre: escola urbana / escola rural; trabalho intelectual / trabalho manual.

Parece ser a constatação de um caminhar de divergências rumo à esfera do silêncio e à subordinação destas relações a uma democratização da educação, anunciada por desenhos sociais cristalizadores que, no período revolucionário de Abril, marca o ponto de inversão e fortalece a luta pela intensificação e expansão escolarizadora e a dignificação do trabalho manual.

É pois, num contexto de completa euforia e manifesta utopia que, no Pós 25 de Abril de 74, educação e mundo rural se cruzam, se reflectem mutuamente e mais do que isso, que se assumem como factores impescindíveis na reinvenção da história e no reencontro com as identidades perdidas.

Na educação, como em todos os campos que fazem a vida e as relações das pessoas, o importante passa a ser a abertura a quadros de referência diversos que sejam promotores de vivências participativas, que estabeleçam a ponte entre o individual e o colectivo, entre o pensamento e a acção, que persigam a utopia no seu melhor: a exploração do possível.

Abril de 74, toma, para além de outras liberdades, a liberdade de pensar a democracia e o desenvolvimento a partir de um destino comum: A participação social e colectiva na construção do caminho de acesso e do sucesso da educação, que em muitos momentos, quase que chegou a dominar a profundidade do processo revolucionário em curso. A preponderância que a educação assume em todo o processo revolucionário leva Stoer, (1986:63) a afirmar que “ Assim, e ao contrário do

que podia pensar-se, o ensino, durante um curto período, liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado”.

Contrariando uma concepção retórica da educação para a democracia, a prática manda fazer educação pela ousadia de construir um processo democrático integrador de realidades económicas e sociais diversas e feito de contradições e subjectividades múltiplas. Esta perspectiva, por princípio adversa à normatividade e à regularidade, visa projectar a relação da educação com as comunidades locais para o centro do espaço de entendimento comum entre ambas.

De acordo com Correia (1999:83) “... no tecido educativo português, a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da educação democrática e da construção de cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e da participação”.

A inequívoca simbiose entre educação e democracia expressa, por um lado, na compatibilidade entre politização da educação com todo o processo de construção democrático em curso promove, por outro lado, de acordo com o mesmo autor a abertura do campo educativo à integração das dimensões sócio-culturais locais e um “... estreitamento das relações entre educação e trabalho, para fazerem depender este estreitamento da transformação da educação e da transformação do trabalho” (op. cit, 1999:85).

Parecendo retomar, num certo sentido, e no que diz respeito à relação da educação com a mudança social, o fermento da utopia igualitária que dominou os ideais da 1ª República, o Período Revolucionário recentra a educação num palco de aventuras diversas, no qual as justiças educativas só podem ser interpretadas num quadro de relação política e social de natureza inextricável.

IV.2. – Abril / Escola / Comunidade

... Uma relação singular

A Revolução de Abril constitui, sobretudo, a possibilidade de abrir caminhos, perspectivar mudanças, construir justiça. Mesmo correndo riscos acredita-se que a história há-de valer a pena. São de facto relevantes as mudanças vividas, no período de Abril, quer ao nível da escola, quer ao nível da comunidade, quer ao nível da relação que entre as duas passa a estabelecer-se.

Paul Ricoeur (1986:506) diz-nos que “...quando consideramos a história das ideias reconhecemos que as grandes obras da literatura e de outras disciplinas não são apenas expressões das suas épocas. O que as torna grandes é a sua capacidade de serem descontextualizadas e recontextualizadas em novos cenários. A diferença entre algo que é simplesmente uma ideologia que reflecte uma época particular e algo que se abre para fora a novos tempos é que este último não se limita a espelhar o que existe no presente”.

Para a história do reencontro da comunidade com a escola, no pós 25 de Abril, confluem não só os reflexos de uma época ou o espelho do presente, mas também a abertura a novas interpretações e esperanças que apesar de vividas com alguma insegurança vão provocando conflitos, questionamentos e rupturas sobre os quais se constróem novos cenários para esta relação.

Por desejo ou contrariedade, esta época traz à comunidade muitas das pessoas que por vários motivos dela tinham saído. A revitalização populacional que acontece nesta Aldeia acompanha o aumento populacional verificado em todo o Nordeste Interior Português e marca como que, a reconciliação entre a história e o tempo de um povo, que ao viver a saga migratória no erguer de um esforço limite de distância e ausência, cava marcas profundas na desertificação de espaços, culturas e tradições.

Em tempo de retorno, feliz para uns, infeliz para outros, são vários os factos e circunstâncias que atravessam as histórias de vida de muitos dos que regressam e constituem a génese da agitação demográfica que nesta altura se verifica.

Residentes das ex-colónias portuguesas (retornados) que voltam à sua terra de origem cheios de coisa nenhuma e carregando o peso de uma frustração sem tempo nem limites. Num primeiro momento a aldeia mobiliza-se no sentido de ajudar, como pode, aqueles que chegam sem nada. Posteriormente a Junta de Freguesia dispensa terrenos a alguns dos que regressam para que possam construir a sua própria habitação. Apesar das tensões vividas, o processo de retorno é acompanhado pela solidariedade que caracteriza uma sociedade semiperiférica e que em certas circunstâncias substitui, com a dignidade possível, a fraqueza das políticas sociais do Estado. O regresso dos retornados não é vivido pelos residentes da Aldeia da Serra como problema social, ao nível da forma como decorre o processo de integração parece constituir, mesmo, condição promotora de activação das redes de sociabilidade existentes. Cada um que regressa vai como que, ocupando o espaço vazio que reconhece, mas também o espaço comum que lhe é reconhecido. Se é verdade que o decorrer deste processo integrativo vai provocando transfigurações forçadas no que diz respeito aos modos de vida da comunidade, também é verdade que o reconhecimento das variáveis contextuais vai influenciando alguma predisposição mútua para que essa transfiguração aconteça de forma mais comunicativa.

O regresso de alguns, ainda que poucos, emigrantes, que acreditam ser possível que a conquista de uma vida digna no seu país, é, a partir de agora, o maior de todos os desafios. As expectativas criadas motivam um maior apego ao país, paralisando as saídas, por um lado, e estimulando alguns reencontros, por outro. No entanto, este sentimento virá a revelar-se pouco duradouro, dado que, num curto espaço de tempo começará a emergir uma segunda desistência do interior rural.

Vencendo a força da luta por um possível futuro melhor, desta vez, o abandono parece ser ainda mais definitivo. Muitas das pessoas que regressaram das ex-colónias partem, pouco tempo depois, em direcções várias: Litoral português, Europa e alguns retomam o Brasil. A extensão das liberdades parece não ser suficiente para corrigir a força das desigualdades.

Dos movimentos demográficos verificados, faz ainda parte um pequeno número de pessoas que, não sendo natural da aldeia por razões várias, incluindo as geográficas, resolve ali fixar residência passando então a fazer parte da comunidade.

Sobre o conjunto destas tendências e dos movimentos que, na década de 70, deram origem ao crescimento demográfico português, Roque Amaro (cit. in Francisco Cepeda, 1993:198) refere que "... o regresso dos emigrantes, o movimento proveniente das ex-colónias e as migrações internas ascendentes, ou seja, do centro para as periferias regionais – tiveram como resultados importantes, ao nível demográfico, o crescimento da população global (invertendo a tendência anterior) e a revitalização das zonas periféricas do interior, sem contudo contrariar as assimetrias na sua distribuição pelo território."

Dada a diversidade de seres e sentires que passam a fazer o dia a dia das pessoas da aldeia, o maior desafio que se coloca a esta comunidade e por inerência à escola que a integra, parece ser a capacidade de reinscrever nas suas vivências quotidianas a experiência de entreaajuda que, ao longo de várias décadas, a dureza da vida lhes havia provado indispensável à sua sobrevivência.

As tensões e contradições que estrategicamente equilibram as euforias de uns e as disforias de outros parecem amortecer nas cumplicidades rotineiras da ajuda mútua, nas actividades agrícolas que em conjunto realizam, no convite para uma qualquer festividade do vizinho, no infortúnio que chega e faz apagar todas as divergências existentes, na repetição da história das partidas à conquista da vida que, aqui, definitivamente parece ser impossível, na organização conjunta de festas da

escola e da própria comunidade, nos serviços de limpeza que as mães semanalmente fazem à escola, por esta, não ter funcionária para o efeito, enfim, por uma infinidade de circunstâncias que inviabilizam a sobrevivência da própria comunidade se faltarem as formas de as pessoas saberem viver umas com as outras.

Mas, este sentimento de pertença colectiva é atravessado pela ausência de políticas sociais profundas, facto que cruza, neste contexto, de forma agravada com o desfavorecimento económico e o permanente desinvestimento verificado na educação. Mesmo numa época especialmente sensibilizada para o combate a todo o tipo de desequilíbrios e tendo em linha de conta a importância que a escola assume na construção de uma sociedade mais participativa constata-se que a atracção que se verifica entre o Estado e a Escola não é suficientemente forte para se cativarem mútua e continuamente.

Entre um Estado distante e uma comunidade que a reclama e que lhe é próxima, que reconhece e por quem, apesar de tudo, é reconhecida, as opções da escola vão ficando cada vez mais hesitantes e indefinidas. Enredada entre, as aspirações políticas e sociais de uma comunidade, um mandato de construção de justiça educativa de um Estado e as condições económicas e sociais de uma região, a Escola parece afirmar-se pela forma como interpreta as exigências e contradições que a cruzam.

Relativamente ao Estado e apesar de, nesta altura, interpretar a Escola como fundamento indispensável à construção da mudança social preconizada, na prática e no que diz respeito ao investimento e à mudança estrutural de políticas educativas parece remetê-la para ser continuamente pobre e igual a si própria.

A propósito do desfasamento entre os discursos e as práticas Manuel Sarmiento (1998:37), sublinha "Tudo se passa como se, para o Estado, bastasse proclamar a realização de certas medidas para que elas possuam automática eficácia

política, independentemente da sua aplicação concreta e operacionalização em transformações e mudanças sociais.”

Ao nível da realização de uma escola democrática seria suposto que, a escola que promove o reconhecimento da sua comunidade deva responsabilizar-se pelo encaminhamento desse reconhecimento para o combate às desigualdades sociais e por consequência, para a responsabilidade política do próprio Estado, para que, os discursos se materializem em espaços de participação e cidadania que decorrem das condições de desenvolvimento da acção educativa. Ora, o que sobressai, é que a profundidade dos ideais da revolução não bastou para fortalecer a leveza das responsabilidades do Estado pela escola primária, e desta pela emancipação da sua comunidade, o que em suma prejudica a qualidade das interações estabelecidas e empobrece a qualidade educativa.

Como sistemas abertos a interações fecundas, escola e comunidade produzem-se e vivem de contradições e forças anímicas de influência mútua que redefinem, em cada época, opções e alternativas. O reconhecimento solidário de uma realidade social que faz o seu dia a dia de proximidade e envolvimento e vive a escola como espaço de intensificação democrática decisiva influenciará profundamente a perseguição da função mais nobre da escola: o cumprimento da realização emancipatória de todos os sujeitos e a construção de um destino democrático comum. No que diz respeito às relações e influências mútuas verificadas no contexto de estudo parece-me que, se os movimentos que agitam a vida da comunidade influenciam a vida da escola, também o que se passa e o que passa pela escola não é indiferente à comunidade. Interpreto o que se passa na escola, como a acção que decorre das motivações endógenas e específicas ao contexto em estudo, e que no meu entender se projecta efectivamente nas condições de desenvolvimento da actividade educativa. Relativamente ao que passa pela escola remeto para um

conjunto de medidas que, ao longo dos tempos, foram legisladas, foram arquivadas na escola, mas que não produziram nela efeitos concretos.

Da análise sobre o conjunto de acções e medidas que ocorreram no período subsequente à Revolução de Abril sobressai a seguinte reflexão:

Em 1975, uma das professoras em exercício solicita ao então Director Escolar autorização para abandonar o edifício escolar mais antigo da aldeia, por este se encontrar em tal estado de danificação, que o tornava impróprio para o exercício das actividades escolares. A autorização foi concedida, a escola passou a partir daí a funcionar em regime de curso duplo no edifício mais recente, sendo que o estabelecimento de ensino considerado impróprio para actividades escolares passou a servir de habitação a uma família regressada de Moçambique.

Apesar da importância que a educação assumiu no período revolucionário, nem por isso foram alteradas as condições de precaridade que caracterizavam a escola primária ao nível das condições físicas e do equipamento de material didáctico. Numa época de consolidação do alargamento da escolaridade obrigatória a escola primária parece ocupar cada vez mais acutilantemente as margens de um sistema educativo que se pretende democrático. Constituído por um património físico desadaptado e mal cuidado, o Ensino Primário vive o desencanto de ser considerado o nível mais provisoriamente definitivo do sistema. A desactivação do edifício, de alguma forma, desgasta ainda mais as marcas do investimento na educação desta pequena comunidade e acentua o desenho da simultânea decadência, quer da escola, quer da comunidade.

Ainda em 1975, decorre pela 1ª vez, nesta escola, um Curso de Alfabetização de Adultos ministrado por uma das professoras em exercício, no qual se efectivaram 10 matrículas que resultam em 2 desistências e 8 aprovações. De alguma maneira a força da Revolução tenta apostar na correcção do afastamento entre a escola e várias gerações de analfabetismo produzido por uma ditadura de muitas décadas.

Verifica-se um aumento significativo do número de crianças que frequenta a escola, devido aos movimentos populacionais anteriormente referidos sendo as mesmas distribuídas por duas professoras que trabalham no mesmo edifício em regime de curso duplo. Esta situação decorre da crescente degradação do parque escolar e acentua a tendência para uma engenharia do aproveitamento do espaço físico de acordo com a realidade dos números. Esta, é aliás a política geral seguida no Ensino Primário: se aumenta o número de crianças, numa determinada comunidade, divide-se o espaço escolar e procede-se ao desdobramento de horários de alunos e professores. Esta medida acaba por contribuir de forma acentuada para um maior isolamento, quer dos alunos, quer dos professores, dado que, como os regimes de funcionamento são completamente distintos no tempo em que decorrem, cortam a possibilidade de momentos de encontro e convívio entre alunos e professores dos diferentes turnos. A escola primária deixa assim, de ser o espaço de um tempo sem horas, para ser a escola da professora e dos alunos da manhã ou a escola da professora e dos alunos da tarde, situação que por vezes gera até alguns atritos e más relações entre as professoras, face aos critérios de escolha de turmas e horários.

Dada a proximidade geográfica da cidade, esta escola continua a ser para muitas professoras uma colocação conveniente, o que contribui de forma positiva para a estabilidade do corpo docente. Apesar de as professoras titulares dos lugares não corresponderem, em alguns casos, às professoras então colocadas na escola, as pessoas que as substituíam, normalmente em situação de destacamento, conseguem manter a estabilidade docente em níveis razoáveis.

É de salientar, o importante recurso que a escola, enquanto espaço físico, representa no pós 25 de Abril para realização de toda a actividade política inerente ao Processo Revolucionário em curso. No seu interior decorrem Sessões de Esclarecimento, Comícios, Reuniões da Aldeia (do Povo, como aí se designam); no seu exterior, realizam-se Actividades Desportivas, Festas Populares, bailes e outros

acontecimentos que vão abrindo cada vez mais a escola a todos os que dela fazem parte e transformando a sua reduzida dimensão num espaço físico multidimensional. Relativamente ao uso da escola para outros fins, que não os estritamente educativos José Miguel refere:

“... tudo isso contribui para que a escola nos seja mais próxima, os alunos se sintam melhor e os pais tenham outra relação com a escola. Associavam-se e estava bem esse paralelismo a uma cultura de outra natureza ligada à cultura fundamental que são as letras... É muito importante ligar, por exemplo, o desporto à escola, estimular o companheirismo e outros factores.”

Verificam-se alterações profundas nos conteúdos programáticos ao nível do Ensino Primário, abrem-se as portas a correntes de pensamento e a experiências educativas que vêm de outros países, valoriza-se o uso de metodologias de ensino individualizado e pedagogias contextualizadas. Contrariando a construção da acção educativa como acto de participação e envolvimento do sujeito na sua aprendizagem vai crescendo o mercado dos manuais escolares e outros materiais que invadem as escolas e promovem a normalização e a homogenização com tamanha eficiência, que mesmo as escolas que sofrem do problema da interioridade e do isolamento, não são excluídas deste processo.

O sistema de 4 classes que constitui a Escolaridade Primária passa ao regime de 2 fases compostas por 2 anos cada uma, no sentido de contrariar um modelo avaliador e selectivo e propiciar às crianças modos de crescimento e adaptação mais de acordo com os ritmos individuais. Como esta escola tinha duas professoras, as crianças eram, naturalmente, distribuídas por fases, no entanto o espírito que norteava a concretização das mesmas estava também, nesta escola, dependente da realização de outros acordos, nomeadamente o dos encarregados de educação. Ou seja, dada a tradição de funcionamento da Escola Primária por anos, os pais parecem não

constituir grande obstáculo à continuidade dessa tradição, que aliás, de uma maneira geral é simpática aos professores. O não cumprimento real das determinações normativas é de resto, uma das situações contraditórias da relação entre Escola, Estado e Comunidade. A escola através de estratégias múltiplas vai optando consoante as situações, umas vezes pelo Estado, outras vezes pela Comunidade.

O regime de educação mista que vigorou nesta escola desde o seu início por questões de condicionalismos de espaço físico, evolui agora para regime de coeducação tal como acontece em todo o sistema escolar. Embora não tenha havido separação de sexos ao longo da história da escola desta aldeia, só agora o regime de coeducação é politicamente reconhecido. O facto de não ter havido separação de sexos, mesmo antes de 74, parece ter tido, no âmbito do período em estudo, reflexos positivos no que concerne à qualidade da democracia social e educativa, pois que, o número de raparigas que prosseguem os estudos acompanha o número de rapazes que o fazem.

É implementado o modelo democrático de eleição dos órgãos de direcção da escola e as professoras da escola da Aldeia da Serra passam a fazer parte do Conselho Escolar de uma escola de Bragança com o objectivo de quebrar o isolamento profissional e possibilitar o contacto e a troca de experiências com outras colegas.

A conjugação das forças de influência que estão na origem dos acontecimentos referidos parece produzir um conjunto de consequências que abrangem simultaneamente diferentes dimensões e isso pela forma como, nesta altura, as mudanças comunitárias e educativas se encontram imbricadas. Se a comunidade nos anos subsequentes à Revolução de Abril é chamada a participar na vida da escola, também a escola é mais imperiosamente sentida como necessária à vida e ao sucesso da comunidade.

Apesar da constatação de muitas distâncias e algumas ausências percebe-se que nos caminhos que Abril, Escola e Comunidade em conjunto conseguiram construir, se aprofundou a história da relação complexa e singular entre a Escola da Aldeia da Serra e a sua Comunidade e que, apesar de tudo, esta relação, tendeu a desformar-se de um discurso retórico distante e abstracto e se tentou pela interpretação de uma práxis de confrontos e contradições que a partir de então foi ficando sucessivamente em aberto.

IV.3. – “A Escola Nasce na Verdadeira Vida das Pessoas

...a comunidade está na escola”

Mergulhada na vida da comunidade e apostada na mudança da escola encontramos a partir de 1977 e até 1983, já num período de normalização democrática, a professora “Orquídea”, natural da aldeia e conhecedora profunda da “verdadeira vida das pessoas”. Apesar de este período não constituir excepção e a escola ter mantido a pobreza que ao nível de recursos físicos, materiais e financeiros sempre a caracterizou, salientam-se alguns aspectos que emergem do discurso da professora entrevistada e que parecem transmitir dinâmicas pessoais e profissionais configurativas de mudança.

Relação escola/família bastante valorizada, tanto no que diz respeito aos interesses de aproximação dos pais à escola e ao modelo escolar como na forma como a escola interpreta as aspirações das famílias desta comunidade . Apesar de não ter sido criada qualquer Associação de Pais, esta relação é frequentemente referenciada como importante e remetida quase que exclusivamente para as mães. A responsabilidade feminina na educação das crianças começa a assumir marcas importantes nesta comunidade, tanto no que diz respeito às mães, quanto no que concerne ao sexo das professoras (até esta altura a totalidade corresponde ao sexo feminino). A importância da relação das mães com a escola é vincada pela professora quando refere:

“Trabalhava com as crianças, fazia reuniões com as mães e ouvia as opiniões delas. (...) As mães participavam com muito interesse em actividades como o teatro, danças e outras. (...) Havia alguma relação com os pais, mas era essencialmente centrada nas mães e nas avós, em alguns casos.”

Valorização do local, que, enquanto contexto concreto de acção e mobilizador de afectos vai criando condições para a interpretação de outras aprendizagens. A escola começa no que é a verdadeira vida das pessoas, na interpretação de diferentes sentidos e no entendimento de como esses diferentes sentidos e as suas singularidades lhe conferem a razão da sua identidade e autonomia . As estratégias de ensino passam a ter em conta as potencialidades e as dificuldades das crianças e a aprendizagem só o é de facto, se decorrer num ambiente agradável e feliz.

“As crianças sentiam-se bem na escola, eram atraídas através de jogos e actividades lúdicas. Tínhamos algumas crianças com dificuldades de aprendizagem que terminaram a escola primária com 14 anos e já ajudavam os pais no trabalho do campo, havia um conjunto de factores que dificultava a aprendizagem destes alunos, mas a grande maioria das crianças completava a escolaridade na idade normal e continuava os estudos em Bragança. (...) Algumas conseguiam tirar cursos superiores, outras ficavam com o 9º Ano e arranjavam emprego normalmente na cidade próxima.”

Sobre a importância da relação da escola com o meio e da forma como esta viabiliza a passagem do próximo para o distante, do nós para os outros, do local para o global, a professora refere:

“Eu partia das crianças, dos seus conhecimentos, dos pais, dos avós, das suas raízes para depois as encaminhar para outros trabalhos, para outras ambições, mostrar-lhes outras perspectivas diferentes dos seus contextos de vida com todos os seus problemas e virtualidades (...) Evidentemente que valorizava o meio, mas queria levar as crianças para além do seu meio. Queria que conhecessem outros meios, tivessem outras referências, para mais tarde terem também capacidade de escolha. Valorizava o que elas tinham e viviam ali tão de perto, o trabalho e as pessoas com quem viviam. Afinal tudo isso era a cultura que as fazia crescer, mas também lhes dava a conhecer o meio urbano, até porque esta aldeia sempre teve uma relação muito próxima com a cidade e eu própria vivi lá muitos anos. Fazíamos passeios e visitas de estudo à cidade para a conhecermos melhor e para proporcionar às crianças

uma aventura maior, que é a capacidade que todas as pessoas devem ter na escolha dos caminhos a seguir.”

Acentuada vinculação a uma identidade profissional securizante que a partir dessa altura, no seu ponto de vista, se vai esvaziando progressivamente num sistema legislativo e numa procura de soluções cada vez mais difíceis.

“Acho que naquela altura os professores tinham mais autonomia. Foi uma fase de muitas mudanças sobretudo no que diz respeito à abertura da escola à família e ao meio. Às vezes também não era fácil, mas parecia haver mais compreensão da parte de uns e de outros. Hoje há mais legislação, parece que toda a vida da escola está legislada. Apesar de actualmente se organizarem muitas soluções que procuram entendimentos, parece que eles são cada vez mais difíceis.”

Dos momentos de formação recorda aqueles em que participou por motivação própria sem qualquer carácter de obrigatoriedade e entende-os como processos de adesão pessoal e profissional desencadeadores de percursos reflectidos na sua acção pedagógica enquanto professora da Escola da Aldeia da Serra.

“Nessa altura frequentei várias accões de formação, evidentemente que não era por obrigação ou necessidade de créditos, era mais a motivação para aprofundar determinados temas ou até a procura de ajuda para resolver alguns problemas que surgiam.”

Assume a sua profissão como cruzamento de várias relações e a formação decorre da forma específica como cada professor consegue estabelecer essas relações.

“A vida de uma professora é só por si uma formação constante, nós estamos sempre a aprender e a relacionar acontecimentos e até situações que se passam com

pessoas (alunos). Aprendemos muito na escola com as crianças, mas também aprendemos em contextos diferentes com outras pessoas, a forma como trabalhamos resulta de todo o conhecimento que vamos construindo.”

As relações com as instituições hierárquicas decorreram normalmente tanto ao nível da Delegação Escolar, como da Direcção Escolar, como até da Inspecção.

“Tinha uma relação mais próxima com a Delegação, mas cheguei a ser visitada pela Inspecção. Eles faziam o seu trabalho, não houve problemas nas visitas que me fizeram, lá davam as suas orientações e pouco mais.”

Das crianças, da sala de aula e da relação educativa ficaram-lhe sobretudo as situações em que os alunos lhe ensinaram coisas que ela desconhecia e que a sua capacidade de se deixar surpreender possibilitou.

“... as que mais recordo são aquelas situações em que os alunos nos ensinam coisas a nós. Apesar de eu ser da aldeia havia coisas da agricultura que desconhecia e então era engraçado quando alguns deles me explicavam a mim e aos colegas certas coisas que desconhecia, sobretudo aqueles alunos mais velhos que já tinham muita ligação à terra. Claro que aproveitava essas situações para explorar o Estudo do Meio, a Matemática e todas as áreas e ainda para valorizar as crianças que mostravam estes conhecimentos. Na Aldeia da Serra, eu sentia-me em casa, era como se toda a gente fosse da mesma família e eu era apenas mais uma, isso tinha reflexos no trabalho que desenvolvia com as crianças e mesmo com toda a comunidade. É importante conhecer bem o meio onde trabalhamos. Não é possível construir autonomia sem conhecimento e envolvimento no contexto.”

IV.4. – Entre a Normalidade e a Participação

Uma pausa para desafios...

Numa tradição vivida entre desequilíbrios e contradições múltiplas e perpetuantes que constringem o assumir da representatividade da acção colectiva na reivindicação da democracia e da justiça social, a Revolução de Abril marca a possibilidade de rasgar novos horizontes dirigidos pela luta entre tensões sociais e fundamentos políticos, constituindo expressões de consciência e liberdades colectivas e efusiantes.

Os movimentos sociais arrastam contestação política e animam estratégias de acção intuídas na sensibilidade para a compreensão da complexidade existente. As pequenas comunidades rurais transportam-se, em alguns casos, a novas esperanças e ousadias e dirigem o seu olhar para a escola que apesar de fisicamente próxima pouco lhes tem pertencido.

Os movimentos demográficos suscitam expressões e sentimentos de adesão ou negação e vão repondo novos alcances e significados na vida quotidiana.

No palco revolucionário, a educação sugere-se, por excelência, como ponto de fuga entre a sua natureza política e a sua vocação social, consolidando e activando a concretização colectiva das liberdades e justiça fundamentais. Numa relação francamente aberta, a escola visa reconhecer-se na solidariedade e emancipação da comunidade que a constitui e objectiva o tomar de um novo sentido mais definidor que definido, mais solidário que solitário.

A Revolução de Abril chega à escola da comunidade em estudo, na forma de re-identificação comunitária através da abertura a sentidos específicos há muito desvalorizados, na sua capacidade de participação nos quotidianos das pessoas concretas das suas dificuldades, dos seus receios, na possibilidade de aspirar a outras

formas de vida e ainda na sua disponibilização, enquanto espaço físico, para eventos e acontecimentos da comunidade que decorrem por iniciativa da própria comunidade.

Por oposição à reconhecida vocação fragmentária e selectiva, a escola primária intenta nos Pós 25 de Abril a implementação de programas construídos numa perspectiva humanista e democrática que valorizam o desenvolvimento individual e cuja avaliação se processa por fases e não por anos, como até então acontecia. Estas medidas sugerem alterações nas relações que a escola estabelece com as crianças, a comunidade e as instituições administrativas. Essas alterações são visíveis na forma e no conteúdo dos documentos recolhidos nas estruturas educativas para o desenvolvimento desta investigação, nos testemunhos das professoras entrevistadas para o efeito e ainda na forma como a Inspeção orientava as suas visitas à escola e que em 1977 a propósito do trabalho de uma das professoras da escola dizia assim:

“Assisti aos serviços da senhora professora “Y”, que lecciona uma turma de 28 alunos da 1.^a Fase, sendo 9 entrados pela 1.^a vez na escola. Os alunos encontram-se já perfeitamente ambientados ou integrados numa organização de trabalho escolar, que a senhora professora domina com natural afecto e segurança. As lições foram simultâneas e individualizadas, notando-se louvável mobilidade da colega docente à volta dos alunos, que se encontravam ocupados nos seus trabalhos. Acho que não ficou perturbada com a minha presença e colaboração, dando a sua aula com calma e naturalidade. Os alunos também não estranharam e aceitaram que eu, por momentos, lhes tomasse o domínio da aprendizagem. Considero isto um bom sinal: pois é o reflexo ou espelho de um trabalho persistente de educação, criação de hábitos de trabalho e trabalho solidário em grupo. Ocupei parte do meu tempo a demonstrar à senhora professora a viabilidade de utilização do limógrafo existente na escola, na confeccionação de material de aprendizagem. A propósito, recomendo-lhe que o aproveite para a duplicação do modelo da Ficha Escolar do Aluno, que foi objecto de análise num dos documentos escritos do Programa de Formação Contínua. Para obtermos o sucesso escolar dos alunos é necessário associarmos a avaliação contínua à individualização da aprendizagem. A sua metodologia pareceu-me

aceitável. Agora o que importa é planificar objectivos a médio prazo, programando metas a atingir e, a partir daí, aplicar os necessários ajustes."

Contrariamente à apreciação correspondente à década de 60 transcrita neste trabalho, agora as preocupações pareciam ser outras, as questões pedagógicas dominam a apreciação e tudo é feito do ponto de vista de valorização do trabalho da professora e das crianças.

Ao nível de reformas educativas profundas, de recursos físicos e materiais, o investimento por parte do Estado não chegou à escola desta comunidade. No mais antigo dos edifícios escolares da comunidade, como foi já referido, deixam de funcionar as actividades lectivas passando estas a acontecer no edifício mais recente e na forma do dito desdobramento (regime de funcionamento duplo), que, por analogia à massificação e normalização do ensino podemos designar por exploração normativa do espaço (o espaço adequado a 25 crianças, chega administrativamente para 50 ou mais).

Apesar de penetrante e assimiladora, a Revolução de Abril, não bastou para combater as condições precárias que sempre caracterizaram a escola primária. A explosão escolar verificada em toda a década de 70 e em todos os níveis de ensino, vai dispersando as atenções e justificando a falta de investimento. A intercepção entre o Processo Revolucionário e a Educação, verificada, no Pós 25 de Abril, que instiga à euforia animada de participação, numa lógica de sociabilidade, parece evoluir progressivamente durante o período de normalização democrática, para uma tendência crescente de mais acesso à educação numa lógica de acessibilidade que não se traduz por melhor sucesso educativo.

Uma economia semiperiférica impõe, no melhor e no pior, bloqueios e desregulações que, condicionam a natureza das mudanças, contrariam os processos de autonomia e alimentam a cultura da dependência. A Escola Primária acaba por

perpetuar a sua condição de indefinição entre o assumir-se como nível de ensino (in)dependente, que constituiu a escola possível para muitos ou como 1º Ciclo de uma Escolaridade Básica alargada, à qual todos têm acesso, mas cujos padrões de funcionamento evocam as desigualdades sociais existentes.

CAPÍTULO V - ENTRE 1980 e 2000 - DUAS DÉCADAS DE DISCURSOS SOBRE A CRISE

V.1.- Em Direcção à Eficácia

O fenómeno migratório que, desde a década de 60, marca o abandono da comunidade e acompanha de forma relativamente sistemática o desenvolvimento deste estudo, continua a contribuir, durante os anos 80 e 90, para o esvaziamento populacional e identitário desta pequena Aldeia rural.

Depois da Revolução de Abril e dos regressos à comunidade que esta motivou, arrasta-se, agora, um conjunto de perplexidades que têm a ver com factores externos e internos não indiferentes aos efeitos da globalização da economia que provocam a marginalização do mundo rural e impulsionam a procura de saídas. Como que, por destino, o desfavorecimento dos modos de vida das populações rurais fá-las permanecer cada vez mais distantes do mundo económico que imperiosamente se reclama de redentor dos atrasos existentes relativamente aos países do centro da Europa, países que as pessoas que aqui vivem vão conhecendo através dos testemunhos dos emigrantes, dos meios de comunicação social e mesmo de alguns turistas que vão chegando a estas paragens. É à procura da força da economia que muitos transmontanos partem, continuando assim, a agitar os movimentos migratórios há muito iniciados. Cepeda (1993:198) comenta estes movimentos da seguinte forma “Na década de 80, volta a acentuar-se a tendência para a desertificação do Nordeste Interior Português. O aumento verificado na repulsão populacional, em todos os concelhos, só pode explicar-se por dois factores: menor dinamismo dos saldos fisiológicos e/ou movimentos migratórios. Mesmo que os saldos migratórios tivessem diminuído durante aquele período de tempo, tão elevados quantitativos de repulsão populacional só podem explicar-se a partir da existência de fortes movimentos da

população, sejam migrações internas ou emigrações”. Relativamente ao concelho de Bragança e de acordo com dados recolhidos pelo mesmo autor tendo como fonte o INE – IX, X, XI, XII, e XIII Recenseamento Geral da População – Estatísticas Demográficas, regista, entre 1981/1991 uma repulsão de (-2811 habitantes), sendo, apesar de tudo, o concelho que apresenta taxas mais baixas por analogia aos valores apresentados pelo conjunto dos concelhos que formam o Distrito de Bragança e cujo total representa (-25996 habitantes).

No que diz respeito à população escolar, é interessante verificar que, durante a década de 80, não é relevante a redução do número de alunos na escola, talvez, devido ao facto de as saídas incidirem sobre pessoas mais jovens, ainda sem filhos em idade escolar. A redução do número de crianças na escola passa a evidenciar-se na década de 90 época em que chega a atingir um número equivalente a menos de metade das crianças existentes na década anterior.

Sobre a permanência da necessidade de partida das populações transmontanas e da sua predestinação histórica para a desagregação, ocorre-me sustentar-me em Ricoeur (1989:341) quando a propósito do conceito de consciência da história dos efeitos, citando *Kleine Schriften*, I, p. 158 refere: “(...) não podemos subtrair-nos ao devir histórico, pôr-nos à distância dele para que o passado seja, para nós, um objecto (...) Estamos sempre situados na história (...) Quero dizer que a nossa consciência é determinada por um devir histórico real, de tal modo que ela não tem a liberdade de se situar em face do passado. Quero dizer, por outro lado, que se trata de tomar sempre, de novo, consciência da acção que assim se exerce sobre nós, de modo que todo o passado cuja experiência acabamos por fazer nos constrange a carregá-lo totalmente, a assumir, de alguma forma, a sua verdade”.

Os insistentes desequilíbrios sociais que afectam sobretudo as camadas mais humildes da população e os desfasamentos verificados pelas assimetrias regionais, subscrevem, ao nível do poder, mais indiferença do que inquietação e as tensões e

antagonismos procuram na estabilidade política o equilíbrio adormecido da paz social. Os contrastes tendem a procurar a organização, o estável permanece e reforça-se na procura de medidas que ao nível do discurso, se centram na tentativa da redução das desigualdades, através do estímulo à entrada no mundo do mercado. Na prática, tendo em conta as características de todo o interior rural e a sua ténue condição económica, o que resta às pessoas é procurar através de estratégias individuais, saídas que permitam a sua sobrevivência ainda que seja através da dispersão.

No trabalho do campo ficam os mais idosos, muitas vezes já reformados e com forças físicas bastante reduzidas, este número inclui o regresso de alguns emigrantes reformados, que retomam o trabalho agrícola embora em pequena escala. A partir dos anos 80 a faixa etária mais envolvida nas saídas e tal como foi já referido é a classe jovem. Alguns partem para o estrangeiro, outros para o litoral e um número significativo ingressa nos quadros das forças de segurança Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana. Aqueles para quem o acesso à educação foi permitindo o sucesso da continuidade dos estudos saem também, primeiro, rumo ao Ensino Superior, que nesta zona do país se encontra debilmente implantado, depois para procurar o emprego, normalmente, nos grandes centros urbanos. Os que encontraram trabalho na cidade próxima, mas que continuaram a residir na aldeia e, em alguns casos, a trabalhar a terra nas horas vagas, acabam por assumir papel preponderante na sobrevivência da própria comunidade, bem como nas mutações que ao nível das formas de vida das pessoas e da relação que se estabelece entre a cultura urbana e a cultura rural foram acontecendo. Para além do sentido de algum acréscimo aos baixos salários auferidos, podemos considerar que a ligação ao trabalho da terra funciona com objectivos múltiplos: tentativa de equilíbrio económico, refúgio, procura de sentido e apego identitário.

A propósito dos movimentos atrás referidos, um dos entrevistados comenta

“Nós vemos pela nossa freguesia, de dia as pessoas não estão aqui, trabalham na cidade e os que não trabalham estudam. Praticamente, durante o dia, as pessoas não estão cá. Aqui, ainda temos o privilégio de usufruirmos de transportes para vir almoçar a casa e essas coisas. Nas freguesias mais distantes, as pessoas, claro, fixam-se na cidade. As circunstâncias condicionam tudo isso... o êxodo rural para as cidades e a desertificação das aldeias. Depois vêm os reformados, os saudosistas, os emigrantes que regressam, ou então aqueles que vêm a agricultura como uma ocupação complementar ao emprego da cidade. Apesar de tudo, verifica-se um abandono gradual da terra.”

Afastadas de formas de lazer contemporâneas da era económica, que obedecem a engenharias de tempos e espaços característicos de uma racionalidade técnica, algumas das pessoas pertencentes a esta comunidade, parecem encontrar na sua condição agrícola, apesar de pouco rentável e contraditória a expressão do seu equilíbrio identitário. De resto, a insistência em formas de vida difíceis e desvalorizadas há-de ter sempre motivações de teor mais profundo que não confinadas a causas imediatas, e que neste contexto podemos atribuir ao saudosismo referido pelo entrevistado atrás citado; ao romantismo interpretado no sentido da valorização dos afectos; à falta de oportunidades de modos de vida mais rentáveis, ou outro qualquer dinamismo na relação entre passado presente e futuro que os mesmos sentimentos requerem, e os quais só alguns conseguem protagonizar.

Ao longo da realização deste estudo, a forma e o conteúdo da relação escola/comunidade, foi assumindo progressivo destaque. Numa altura em que cresce um certo apagar do Estado e se destaca um reacender da aproximação da esfera económica com o campo educativo, tento-me pela procura da Escola da Aldeia da Serra para a partir dela perceber as lógicas que presidiram às relações estabelecidas.

V.2. - A Abertura da Escola à Comunidade

... Um conceito amplamente generalizado

A tentativa de abertura da escola à comunidade não é um fenómeno novo, remonta aos anos 60 e inscreve-se nos desafios e propostas que dominam os anseios dos professores e correntes de pensamento que emergem tanto no âmbito nacional, quanto no que diz respeito a orientações educativas de carácter internacional.

Se após a Revolução de 74 a escola e a educação assumem o sentido de emancipação social e constituem contributos de excelência para o processo de re-identificação das comunidades que intentam através da sua abertura e do desenvolvimento de processos de participação na acção educativa, a partir de 80, já num período de estabilidade democrática, as políticas educativas parecem divergir dessa interpretação e induzem a abertura da escola à comunidade numa concepção de subordinação do educativo ao escolar e através de lógicas exteriores e distantes a uma grande parte dessas mesmas comunidades.

Politicamente, a escola rural constitui, em muitos aspectos, uma concepção abstracta e desreferencializada da sua realidade e é essa abstracção que integra os modelos de normalidade, sobre os quais assenta todo o sistema educativo. Araújo & Stoer (1992:17) consideram que a expansão da escolaridade obrigatória e a sua penetração no mundo rural, constitui a condição necessária para a transformação da força do trabalho em mercado de trabalho. “Com a expansão da escola para o campo pode, pois, argumentar-se que uma importante pré-condição material da reprodução capitalista está assegurada, o que quer dizer que a escolaridade obrigatória garante a possibilidade da força de trabalho entrar no mercado de trabalho”.

A igualdade de oportunidades, a modernização e o desenvolvimento tecnológico são princípios estruturadores da Reforma Educativa e o discurso vai consagrando a escola como espaço privilegiado de oferta e de procura de educação.

Para Correia (1999:90) “Esta reconversão semântica, ao mesmo tempo que exprime uma transformação dos modos legítimos de se definir a educação, prenuncia mudanças profundas, tanto na estrutura dos saberes escolarizados, como na definição dos actores e dos interesses a quem se reconhece uma legitimidade para intervir na definição da vida das escolas, como ainda nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos”.

Nos discursos políticos, a escola justifica-se pela promessa de realização de todos os sonhos individuais e redenção dos atrasos e injustiças sociais e, na prática, a sua abertura à comunidade assume não a forma de participação emancipatória, mas o papel de complemento/suplemento, traduzido pela ajuda que os encarregados de educação prestam aos seus educandos, na realização de algumas tarefas escolares. Como referem Correia e Matos (2001:11) “Situando a escola entre o mundo público e o mundo privado, cujos conflitos a capacidade organizacional local é dada como capaz de resolver, o discurso oficial entrega a regulação do processo de escolarização, informalmente, aos clientes locais do serviço escolar e, formalmente, às diferentes formas previstas de avaliação nacional. Todavia o informalismo local é ilusório, já que os processos de que se compõe, dominados pela métrica examinista, reactivam uma lógica universal, essencialmente meritocrática, cujos efeitos psicológicos e sociais, importa, porém, dissolver.” Assim, a importância dos clientes locais é, essencialmente, reconhecida através do seu contributo para a eficácia do sistema escolar que objectiva a qualidade e a eficácia. Sendo que os mitos de qualidade são ideologicamente expandidos, consensualmente aceites e socialmente reforçados. De acordo com Popkewitz (1994:172) “A qualidade instrumental da racionalidade moderna está tão generalizada na linguagem pública que os seus valores e pontos de partida não se discutem”.

As capacidades e incapacidades dos alunos constituem premissas de justificação de sucesso e insucesso, o sistema educativo certifica tanto umas como

outras na forma como, prepara a sua distribuição pelo mundo do trabalho. A responsabilização dos indivíduos pelo seu fracasso dissolve as desigualdades em mérito e apazigua os conflitos sociais.

Continuando com Popkewitz (1994:168), esta perspectiva individualista do fracasso, fundamentada na ideologia liberal sobre a natureza da sociedade e das pessoas “ Supõe que a sociedade é composta por indivíduos livres e iguais que se relacionam entre si como detentores das suas próprias capacidades. Os seus êxitos e aquisições são produtos das suas próprias iniciativas e o papel das instituições consiste em favorecer e apoiar o seu desenvolvimento pessoal”.

A política educativa que objectiva a excelência individual e define a educação como bem instrumental e negociável ao centrar o valor da escola na técnica da certificação vai fabricando o desencanto por essa mesma escola quando deixa de validar expectativas de acesso a melhores condições de vida e ascensão social.

A esperança de uma aliança eficaz entre educação e projecto de emancipação económica, assentando a primeira no princípio de igualdade de oportunidades e o segundo nas regras de competitividade de um projecto de globalização económica, aprofunda a crise da escola e avoluma as margens de exclusão social. A ligação entre a educação e a economia passa a constituir contributo imbatível para a legitimação das cada vez maiores assimetrias entre os processos de desenvolvimento ligados ao mundo produtivo e uma certa forma de vida, tida como artesanal (e por isso desvalorizada), típica das comunidades rurais do interior. De acordo com Correia e Matos (2001:7) “A missão impossível que a escola é chamada a exercer, desde que incumbida de assegurar a compatibilidade entre uma cidadania das oportunidades e a responsabilização individual de aceder a essa cidadania, determina que a passagem do aluno pela escola, ou seja, a passagem pelo estatuto de aluno já não constitua a forma natural de transição do jovem para um mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício do aluno, não tanto para que

ele possa exercer esse ofício, como, sobretudo, para que possa e deva exercer outro, que é dado como cada vez mais dependente de estratégias escolares.”

Esta dicotomia argumentativa afecta a escola e a comunidade em diferentes sentidos:

- Ao promover a indústria do ensino, o sistema tende para a normalização da comunicação. Ora, ignorando a especificidade dos potenciais comunicadores a escola anula a possibilidade de comunicação. As desigualdades sociais impedem que a igualdade de oportunidades de acesso corresponda a uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso, promovendo assim, a manutenção da exclusão, agora subtilmente envolta em princípios meritocráticos.
- A ruptura com a comunicação e a ausência de interpretações específicas transformam a escola rural numa visão solitária, impelem a comunidade a dividir-se entre apelos económicos e necessidades de sobrevivência que vão provocando o abandono e em alguns casos a extinção da escola e da própria comunidade.

Entre as interpretações estratégicas complexas e as compreensões regenerativas que as interacções dos sujeitos conseguem produzir, situa-se a realidade educativa desta comunidade que, apesar de toda a normalização administrativa a dizer igual a todas as outras, vive os seus dias das singularidades que a tornam diferente de todas as mais. A forma como os sujeitos interpretam essas singularidades, analisam as contradições existentes e transformam o particular em comum, pode concorrer para o que Zay (1996:162) refere como a construção de uma racionalidade a partir do real dos próprios actores, da sua representação do mundo, do que lhes é mais familiar, do mundo vivido, para encontrar a significação dos sistemas sociais. A evolução do sentido de abertura da escola à comunidade impõe, por um lado, rupturas com modelos funcionalistas e compensatórios, por outro lado, exige um

conhecimento aprofundado da vida e do sentir das pessoas que constituem uma comunidade educativa, de modo a que as decisões políticas sejam construídas numa lógica de sociabilidade e participação.

Do sentir e do viver da relação da Escola da Aldeia da Serra com a sua Comunidade fala uma história repleta de contradições, mas também revestida de um querer recíproco, particular e sistemático. Este sentimento particular e próximo que transforma o indiferente em referente é fruto de relações profundas que se fizeram nos trabalhos e nos dias de uma comunidade educativa que umas vezes com mais intensidade e outras vezes com mais fragilidade, optou, em simultâneo, pela sua gente e pela sua escola.

Um ponto de vista específico

A relação da Escola Primária da Aldeia da Serra com a sua comunidade foi, ao longo do período a que se reporta o presente estudo, vivida de forma mais ou menos próxima, e interpretada, pelos diferentes actores, como inerente e necessária à construção do acto educativo. A sustentabilidade desta afirmação encontra eco nos discursos proferidos tanto pelas professoras entrevistadas, quanto pelos membros da comunidade. No entanto, os conteúdos dessa relação apresentam divergências específicas que têm a ver com as políticas educativas implementadas ao longo das diferentes épocas e com a forma como essas políticas tiveram ou não a adesão da comunidade em estudo. Em termos efectivos a realização da escola primária é sentida como importante e até indispensável, mas a natureza da importância que lhe é atribuída divide-se entre um crescente reforço de proximidade com a escola primária por parte daqueles que pretendem continuar os estudos, e uma certa disforia ou desencanto do lado daqueles que, continuamente distantes da cultura escolar, acabam por viver a escola com a indiferença que esta insiste em destinar-lhes.

Para o alicerçar destas divergências concorrem as circunstâncias de realização da escolaridade obrigatória, verificadas nesta pequena comunidade rural, pois que, o seu cumprimento obriga à deslocação das crianças para a cidade de Bragança, a partir do 4º ano. Esta situação, que até finais dos anos 60 a verificar-se, correspondia ao “ir estudar” e portanto ter oportunidade de ascender socialmente, assume, mais tarde, para grande parte dos que o fazem, um sacrifício algo desvalorizado. A escola primária só por si, já não é garante de promoção social para ninguém, quando muito, constitui o consolidar de expectativas para alguns e obstáculo nos horizontes de outros. É que, aqui, pode começar o sucesso ou insucesso da vida de cada um, a

escola primária, como instituição por onde todos passam, faz uma primeira e completa clivagem das (in)competências cognitivas dos sujeitos

Os pequenos contextos rurais são, porventura, aqueles em que, a partir dos anos 80, a escola é vivida no mais complexo paradoxo: promete-se eficácia, mas ignora-se a diversidade; promove-se a abertura da escola à comunidade, mas a comunidade rural representa uma criação abstracta e bloqueada pelas forças da normalização, da tradição e do isolamento; aposta-se na educação como factor de desenvolvimento económico, mas as comunidades rurais enfraquecem progressivamente; defende-se a meritocracia, mas os défices de justiça social e educativa fazem emergir códigos escolares urbanos pouco flexíveis; oferece-se uma escola certificadora, mas a certificação só permite o acesso a esperanças tão provisórias, como provisório passa a ser o emprego que, só com vários certificados e muita sorte é conseguido. Este conjunto de circunstâncias, parece constituir, nas comunidades rurais, acentuado obstáculo à qualidade do sucesso educativo de todos os sujeitos e à realização da democraticidade da escola. A implantação da escola rural vai-se apagando, tanto através da relação que estabelece consigo própria, quanto pela visão miupe com que olha a comunidade que a constitui.

E a política dos números vai deprimindo e decidindo o destino cada vez mais precário em alcance e investimento nas zonas do interior rural. Os Quadros n.º 5 e n.º 6 dão-nos conta da população escolar existente, nesta Freguesia, desde o ano de 1980 até 2000.

Quadro nº 5 – POPULAÇÃO ESCOLAR CORRESPONDENTE ÀS DÉCADAS DE 80 E 90

Ano	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90
Número de alunos	44	48	46	37	37	41	44	43	42	34
Ano	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
Número de alunos	25	21	11	8	12	12	15	16	16	15

A leitura dos quadros 5 e 6 sugere que, sobretudo, o decorrer da década de 90 apresenta alterações relevantes no que diz respeito ao decréscimo de alunos verificado.

Se retomarmos a relação que nesta época se estabelece entre o Estado, a Escola e a Comunidade e procurarmos no seu interior os fundamentos que a definem percebemos globalmente, apesar de tudo, duas directrizes distintas: se olharmos a Comunidade do ponto de vista do Estado e da organização escolar encontramos uma tendência para a abstração organizada que, só por mera coincidência pode encontrar os cruzamentos necessários a uma interpretação política justa; já se olharmos o Estado e a Escola do ponto de vista da comunidade percebemos as contradições e descoincidências que caracterizam um país semiperiférico.

Relativamente ao primeiro olhar e detendo-me no conjunto dos documentos recolhidos e que serviram de base à realização desta investigação, reporto-me, para esse efeito, ao Livro E (designado por Livro da Correspondência Expedida), respeitante aos anos que decorrem entre 1983 e 1992 e onde constam o registo de saída, da escola, de 170 ofícios dirigidos às entidades ou instituições que o quadro nº 7, a seguir apresenta:

**Quadro nº 6 – VOLUME DE CORRESPONDÊNCIA EXPEDIDA PELA ESCOLA
ENTRE 1983 E 1992**

Delegação Escolar	115
Direcção Escolar de Bragança	33
Direcção Regional de Educação do Norte	1
Inspector da Área	2
Ensino Básico e Secundário	1
Junta de Freguesia	1
Câmara Municipal de Bragança	7
Director do Património	7
Encarregados de Educação	2
Outros	1

A forma e a frequência verificadas na distribuição dos registos, bem como o conteúdo e as normas utilizadas, sugerem a burocratização das relações de dependência criadas entre a escola e as respectivas instituições hierárquicas.

Dos ofícios enviados à Delegação e Direcção Escolar, uma grande percentagem diz respeito a faltas, férias e colocações de professoras.

Para a Direcção Regional segue resposta a uma informação pedida.

Ao Inspector da Área são comunicadas as retenções de alunos.

À Junta de Freguesia e Câmara Municipal solicitam-se obras de arranjo do espaço físico da escola e disponibilização de materiais de limpeza e pedagógico. (Verificam-se repetições dos pedidos formulados com bastante frequência).

Ao Director do Património, a Escola dá conta dos movimentos verificados nos Bens do Cadastro (Mapa de bens existentes).

As duas comunicações aos encarregados de educação dão conta das faltas, à escola, dos seus educandos.

Em termos do tipo de correspondência podemos considerar que será proporcional e equivalente à correspondência de outra qualquer escola que na mesma época funcionasse num outro qualquer lugar. Encontramos os pedidos, as solicitações, o prestar contas, as comunicações e todo um conjunto de respostas a uma dimensão organizacional e administrativa que progressivamente vai aumentando e dominando os trabalhos e os dias de uma qualquer escola rural, que para efeitos administrativos é igual a todas as outras escolas.

Esta lógica mantém-se durante os anos 90 como confirma o quadro n.º 8. Não foi possível dar sequência à apresentação desta informação pelo facto de não dispor do livro correspondente ao período entre 92 e 94.

**QUADRO N.º 7 – VOLUME DE CORRESPONDÊNCIA EXPEDIDA PELA ESCOLA
ENTRE 1994 E 2000**

Delegação Escolar	62
Direcção Escolar/Centro de Área Educativa	4
Direcção Regional	2
Câmara Municipal	8
Ensino Especial	1
Museu Abade de Baçal	1
Museu Militar	1
Jardim Zoológico da Maia	1
Pedopsiquiatra	1
Outras Escolas	1

Do estudo realizado, é também de realçar, a proximidade e o controlo que se desenvolve por parte da Delegação Escolar em relação à Escola e às Professoras e que justifica a frequência dos contactos constantes no quadro, atrás, exibido. Aliás, todas as professoras entrevistadas referiram a Delegação Escolar como instituição privilegiada de contacto. Neste segundo quadro surge, ainda que, de forma incipiente, um alargamento dos contactos com novas instituições e outras estruturas culturais.

Institucionalizada de acordo com um projecto económico e uma cultura urbana dominante, a escola, do ponto de vista da Administração Central e mesmo Regional, é mais reconhecida pelo espaço que ocupa na burocratização das relações hierárquicas do que pela diversidade e especificidade dos problemas e potencialidades sociais que a compõem. Esta perspectiva vai deixando a escola cada vez mais isolada do ponto de vista político e promove a reprodução de formas de indiferença económica e social que reforçam as desigualdades e a exclusão escolar.

A tentativa de consolidação da escola de massas numa filosofia referenciada a códigos de vida urbana em torno dos quais é tentada a promoção de alguns consensos ditou, desde o início, no que diz respeito a zonas de exclusão o risco da

sua inconsistência e inoperância. É que os contextos em causa para além de acusarem défices significativos de justiça política e educativa apresentam ainda códigos de realização específicos e pouco ajustados a mundos que lhes são distantes e com os quais não se identificam.

No que concerne ao contexto em estudo, existe, tal como em qualquer outro, uma relação clara entre a vitalidade da escola e a disposição para a acção da comunidade, sendo que nenhuma destas dimensões é autónoma relativamente à outra, creio que esta dependência oferece os fundamentos que poderão animar o projecto de mudança social que em conjunto deverão perseguir. Contrariando a tendência de incursão por lógicas uniformizadoras, é importante que a escola valorize e recrie a cultura e a tradição das pequenas comunidades rurais, para que os tempos, os espaços, os gestos e as diferentes formas de relação com a vida e com as coisas, deixem de constituir contrapontos deficitários à modernidade e passem a ser reconhecidos como lógicas alternativas à normalização das relações. Afinal, saber que, para o inquietante desabafo «não tenho tempo» do mundo urbano, existe o dizer calmo de «o tempo dá-o Deus de graça» do mundo rural, só quer dizer que as alternativas existem e a opção é possível. O entendimento do mundo como uma aldeia global, não pode custar a filtragem do que há de mais íntimo e endógeno na história dos sentires e viveres solidários, daqueles que lutam colectivamente para o sustento da sua impossibilidade, ou para a fuga deliberada de não referência à norma; pois que a abstracção das especificidades e a imposição das normalidades racional e economicamente modernizadas, levarão com certeza ao desaparecimento da verdadeira aldeia, cuja sobrevivência só tem sido possível pela verdade da cultura dos afectos e da solidariedade dos modos de vida, que se inscrevem numa estratégia de labuta colectiva.

Tomando a escola enquanto instituição, como força mobilizadora de acções colectivas e entendendo os professores como agentes sociais promotores de inovação

e mudança é possível construir soluções educativas comunitárias, que contribuam de forma efectiva para a emancipação da escola e das comunidades que a constituem. Para que isso aconteça é importante proceder à desconstrução de representações e de modelos solitários e depressivos, pois como refere Freire “A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade. Muitas vezes, é o único espaço público de uma região. O projecto da escola deverá, portanto, incluir a participação dos pais. A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas, funcionários) e pais. Todos deviam, portanto, participar na sua gestão” (SME,1992g:23) citado por (Lima,1998:41).

A escola constitui de facto, em muitas comunidades rurais, o único espaço público (mesmo físico) de possibilidade de encontro e debate dos grandes acontecimentos e decisões comunitárias e os professores são muitas vezes as referências mais próximas do caminho para a relação e a comunicação. Esta relação complexa e aberta entre Escola – Professores – Comunidade, contribuirá por certo para a construção de um projecto colectivo que seja reconfigurador de identidades dignificadas e significantes que não estejam dependentes de visões dicotómicas e deficitárias. Segundo Canário (1998) a ideia de oposição de modelos de desenvolvimento segue a par e passo os conceitos de progresso que têm dominado a modernidade e sustentado a crise e a inquietude do mundo urbano e industrial. Neste sentido, os problemas do interior são também consequência das soluções adoptadas para o litoral urbano, e as assimetrias decorrem de factores endógenos a modelos de desenvolvimento que assentando na competição e no lucro vão produzindo novas formas de exclusão social.

A desvalorização dos contextos rurais e por inerência dos sujeitos que neles vivem e trabalham, não contribuiu por certo para a promoção de processos de desenvolvimento assentes na transformação da realidade social e baseados em princípios de endogeneidade, globalidade e participação. A procura de espaços

comuns que permitam encontrar formas que viabilizem a comunicação e dêem sentido à construção de uma acção colectiva que rompa com visões problemáticas, depressivas e solitárias, constitui factor imprescindível na revitalização dos contextos rurais.

Será nesta acção colectiva que a escola e a educação serão chamadas a encontrar o seu sentido como polo promotor de estratégias democráticas e participativas. Sendo certo que em contextos sistematicamente desvalorizados a escola e os seus actores têm lutado com dificuldades acrescidas na justificação da sua acção, parece contudo que a revalorização dos mesmos só poderá acontecer na interacção sujeito/contexto de vida/trabalho, tendo em conta as dimensões política, social, cultural e económica.

Esta visão da acção educativa como processo social, abrangente e permanente rompe com as perspectivas que destacam o isolamento da escola, como factor negativo na promoção da aprendizagem, remetendo em simultâneo escola e actores para o papel de autores potenciais da recontextualização pedagógica e do reforço das identidades locais, de modo a combater o mote da sobrevivência que tem dominado o interior rural. Para Canário (1998:45) "A educação, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social, tem um papel central a desempenhar na pesquisa e construção dessa saída colectiva, na construção de valores de solidariedade como suporte da nossa vida colectiva, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar".

Este é o entendimento que caracteriza algumas das comunidades rurais e alguns dos professores que trabalham nessas mesmas comunidades e que em conjunto, com alguma frequência, procuram fazer o cruzamento de olhares para questionarem e reflectirem em simultâneo sobre as dificuldades e potencialidades que os poderão levar à construção acompanhada de formas activas e específicas de trabalho. A propósito do papel activo dos sujeitos na estruturação da acção, Matos

(1996:85) referencia: “Na acção social e na dinâmica do quotidiano de que é feita a sociedade a todos os níveis -, instituições, organizações, e relações interpessoais e, portanto também a escola -, os sujeitos não se limitam a reproduzir de forma regular as normas instituídas: eles põem em prática um conjunto de estratégias mais ou menos subversivas, conforme a dinâmica intencional inscrita no jogo social e conforme as representações que tenham da situação concreta em que operam”.

Foi na perseguição de novos caminhos e construção de saídas participadas que trabalharam muitas das professoras que passaram pela escola da Aldeia da Serra. As suas formas de trabalho não foram indiferentes às épocas a que se reportam, nem aos acontecimentos políticos de âmbito nacional e local que de diferentes maneiras as influenciaram, mas não dominaram completamente. A história continua a entrelaçar-se e a decidir-se na maneira como os tempos, os espaços e as acções se relacionam, se imobilizam, incompatibilizam, ou teimam em entender-se. Da forma como cada uma das professoras intentou entrar, entender-se, e permanecer ou não, na teia educativa desta comunidade, falam as estratégias pessoais e profissionais, que, em cada época, cada uma teimou conseguir tecer.

V.4. – “A Pedagogia é Importante, o Conhecimento da Criança Também

... e amá-las principalmente”

Potencialmente dividida entre o cumprimento da filosofia reformista que sustenta a eficácia escolar na tecnicização do profissionalismo do professor e a sensibilidade para o desenvolvimento de uma profissionalidade que tenha em linha de conta o conhecimento do meio e a importância da promoção de interações específicas e qualificantes, chega, no ano lectivo de 1988/1989, à Escola da Aldeia da Serra a professora “Violeta”, que é, de todas as professoras entrevistadas, a que trabalhou, mais anos, nesta escola. À altura da realização dos contactos e da própria entrevista a professora estava a iniciar a sua aposentação, pelo que todos os encontros se realizaram em casa da própria.

Contrariando a lógica da mobilidade docente que, nesta altura, afecta, de maneira geral, todo o sistema educativo, a professora mantém-se, nesta escola, por toda a década de 90 até à respectiva aposentação e acompanha o vaivém de colegas com quem, ano após ano, partilha, na mesma escola, alunos, espaço e comunidade. Nascida e criada numa pequena comunidade rural da região, conheceu, através da sua actividade profissional, diferentes contextos de trabalho distribuídos por vários Distritos da Região Norte (Porto, Braga e Bragança).

De todos os seus anos de trabalho, recorda com particular emoção o seu tempo de trabalho na Aldeia da Serra. Ainda que, o efeito da proximidade no tempo se faça sentir, uma vez que foram os seus últimos anos de trabalho, ela distingue com particular acuidade os sentimentos que a ligaram aos diferentes contextos, as dificuldades que ao longo da sua vida profissional foi sentindo e a forma como foi resolvendo essas mesmas dificuldades. Começa por nos dar conta deste sentimento de apego à comunidade quando se refere ao seu trabalho nesta aldeia da seguinte forma:

“Os meus anos de professora na Aldeia da Serra foram anos bons... tenho gratas recordações, a nível de crianças, a nível de comunidade e a nível de ensino (...) Vinha de uma escola muito difícil (refere-se a uma escola urbana), e na Aldeia da Serra as crianças eram muito meigas, muito receptivas, muito amigas, elas próprias tinham o cuidado de não cansar a professora. Estas coisas tocam-nos não é? E a comunidade ajudou-me muito, havia entre-ajuda, colaboravam”.

O seu início de trabalho, nesta escola, é marcado pelo investimento na relação com as pessoas e pela tentativa de uma certa assertividade, com as expectativas da comunidade. Gosta de se sentir segura e procura na comunidade a cumplicidade necessária ao desenvolvimento da sua profissão. Entende a Escola como espaço aberto e abrangente onde cabem os quotidianos e os saberes de cada um, mas submete este seu entendimento à aprovação dos saberes de todos. Relativamente ao tipo de actividades que desenvolvia e às saídas da escola com os alunos, a professora refere:

“No princípio fui um pouco receosa porque podia ser objecto de crítica porque nas horas que saíamos podiam dizer:- Anda na rua e não ensina. Mas não, até entenderam muito bem”.

É explicitada uma distinção clara entre a relação escola/comunidade que é induzida e politicamente orientada, da relação escola/comunidade que é construída nas relações inerentes ao desenvolvimento do acto educativo e às motivações dos sujeitos.

“A relação escola/comunidade sempre existiu, mas de que maneira! (...) só que dantes não se falava muito dela nem estava escrita no papel. Sempre existiu, uma professora ia para uma aldeia e só saía de lá no Natal, Páscoa e fim do ano, tinha que haver relação. Eu lembro-me de teatrinhos que se faziam na aldeia, a costureira fazia

umas coisas, outros faziam outras, todos ajudavam, nem era preciso pedir. Depois lá nos encontrávamos na escola porque não havia outro espaço. E toda a gente assistia ao teatrinho ou a qualquer outra actividade que se desenvolvia. Este tipo de actividades promovia a proximidade com as pessoas e desenvolvia uma convivência social mais profunda. Sempre houve relação, só que agora parece que é assim, mais pedida, programada por obrigação. Para o meu feitio não é obrigação, sempre tive boa relação com a comunidade e se eles não falarem meto-me eu a falar com eles”.

Da forma abrangente e efectiva como a professora interpretou esta relação fala a sua participação em todos os acontecimentos importantes da vida da aldeia e fala as experiências de trabalho que envolveram a professora, os alunos e a própria comunidade. Sobre o primeiro aspecto refere:

“ (...) eu vivia todas as alegrias e tristezas daquela aldeia. Colaborava nas festas, assistia às comunhões das crianças, um dia foi lá o Senhor Bispo e lá fui eu. Havia a festa do S. Sebastião nós íamos à missa, assistíamos às festividades e depois voltávamos para a escola e era assim em todos os acontecimentos”.

As experiências de trabalho, desenvolvidas em conjunto, são inúmeras e revelam claramente uma identidade profissional, que do seu ponto de vista se foi construindo e emancipando, e que é reafirmada por contraponto aos seus primeiros anos de trabalho em que não sabia bem porquê, mas tinha vergonha de ser professora. Assenta o desenvolvimento do seu trabalho na reflexão das dimensões culturais, sociais e políticas do contexto e utiliza esse conhecimento na concretização de uma autonomia que refere necessária, por um lado, e como atrás foi referido, à reconfiguração da sua identidade docente e, por outro lado, ao entendimento da escola, enquanto contexto específico, como lugar onde o professor aprende a ser professor. Valoriza o ensino contextualizado e as acções educativas que decorrem do

saber e da experiência do mundo vivido e conta com entusiasmo algumas dessas experiências.

“Por exemplo um ano fizemos o ciclo do pão: começamos em Setembro/Outubro, foi lá uma pessoa à escola que se dispôs a explicar tudo e depois acompanhamos a sementeira e o crescimento, íamos várias vezes ver, filmávamos, fotografávamos, víamos o tamanho do cereal e registávamos. Trazíamos um bocadinho e registávamos, em tal data ... apresenta este crescimento. Depois assistimos às ceifas, isto já em Agosto. As crianças telefonavam-me para eu ir lá, porque já não era tempo de aulas. Juntamo-nos todos e fomos assistir à ceifa mecânica feita pela senhora “Maria” com uma foice e dedeiras, tudo como antigamente se fazia, que os miúdos desconheciam, porque hoje é tudo feito com máquinas. Assistimos também ao cozer do pão, foi a senhora “Joana”, desde o “rojar o forno”, todas aquelas curiosidades, sabermos que o forno está “rojo”, quando a pedra está branca, desde benzer o forno que eu também não sabia, fazer aquela reza toda, ficou tudo gravado: o peneirar, tirar a farinha e o farelo, assistimos ao amassar, as crianças ajudavam a tudo, deitavam água, metiam lenha para o forno e essas coisas todas e depois fomos para a escola. Mais tarde fomos tirar o pão já cozido e tostadinho e a senhora “Joana” deu uma bola de pão a cada criança e a mim também, foi muito simpática. Outro senhor, já muito velhinho levou-nos ao moinho. Ainda pensamos ir à moagem a Bragança, mas achamos que o moinho era mais tradicional e do seu próprio meio, fica lá num ribeiro que passa na aldeia. O senhor “Manuel” que nos foi mostrar isso tudo, viveu muito essa visita, tiramos-lhe uma fotografia. Ele dizia assim: antigamente, quando se cozia o pão, era um cheirinho a pão cozido que se sentia na aldeia toda e eu não quero morrer sem ver este moinho outra vez a trabalhar. Portanto houve uma colaboração muito grande, isto foi num ano, noutros anos foram outras coisas. Havia muita colaboração, por exemplo nos magustos como era uma escola pequena, fazíamos o magusto com a escola de outra aldeia. Encontrávamo-nos num lugar que fica a meio das duas aldeias, combinávamos as horas, eu saía com os meus alunos, a outra professora saía com os dela e o magusto era ali perto da Barragem para não haver tanto isolamento. E noutros passeios... quando chegava a Primavera... ver tudo a desabrochar, às vezes fazíamos passeios juntas à Zona Histórica de Bragança, outras vezes a outras localidades e havia sempre colaboração dos pais”.

A professora assume a autonomia da escola pela via da sensibilidade pedagógica às características do meio e à forma como essa mesma sensibilidade lhe permite desenvolver ações educativas específicas e desencadear processos de comunicação e envolvimento que entende indispensáveis à construção da sua profissionalidade. Sobressai ainda o entendimento de que autonomia da escola e construção da profissionalidade docente se fundamentam em princípios democráticos comuns e em regras de sociabilidade reflectidas numa identidade cultural e profissional dinâmica e interventiva.

“Um dia não conseguíamos dar aulas por causa das cegonhas que andavam em volta da escola. Devia haver cinco, bem... até devia haver seis porque dizem que elas vêm sempre aos pares, coisas que eu também aprendi. Então elas faziam muito barulho: troc. troc. troc. aquele barulho que elas fazem, em volta de um olmo que havia em frente à escola. Eu não conseguia segurar as crianças, ia tudo para a janela, então fomos todos para a rua dar a aula debaixo de um pinheiro. Nós falamos das aves que vão e vêm, das cegonhas que em Janeiro estão cá e têm os ninhos ali na aldeia, de andorinhas, de hábitos delas, do revestimento do corpo, pronto, demos uma lição, se bem que os alunos nem se aperceberam que era uma lição. Eles diziam umas coisas, eu dizia outras, eles contavam coisas que eu não sabia, da maneira de fazerem os ninhos, os ninhos artificiais que os homens lhes faziam por ali, mas elas não os queriam, eles sabiam isso tudo. Outro dia foi um enxame: um miúdo pediu para ir à casa de banho, só tivemos tempo de ir para a sala, as abelhas cravaram-se todas no miúdo. Outra vez foi um passarinho que nos entrou para a sala, toda a gente a olhar para o ar... e o passarinho pôs um ovo mesmo ali e uma das crianças disse: - Um parto!. Olhe, não sei, são coisas que a gente acha graça e pronto... lá foi mais outra lição de aves, enfim... quantas vezes a gente tinha que alterar para dar uma lição de moral quando era preciso, mas a gente pode sempre alterar. Sabe, os processos de ensino devem partir sempre daquilo que cada criança sabe e todas as crianças quando vão para a escola já sabem muitas coisas, é preciso é respeitá-las.”

A sua relação com as instituições é referida como normal, nem valorizada, nem desvalorizada, ela cumpria e não havia surpresas.

“Com a Delegação Escolar foram sempre boas, cumpria nunca houve problemas. Da Inspeção tive algumas visitas, eles também fazem os seus inquéritos, até deixavam algumas coisas na escola que eram mais para nós, e assistiam às aulas, mais nada. Eram visitas normais, assim visitas para vigiar, nunca tive”.

Os processos formativos são referidos como muito importantes e na experiência profissional desta professora os mais relevantes decorreram de dificuldades surgidas nos contextos de trabalho que encontraram respostas nas trocas de saberes entre colegas de profissão. Assume completamente as suas dificuldades e constrangimentos e refere-os como etapas importantes de crescimento profissional. Sobre as acções de formação realizadas a professora refere:

“... agora fala-se muito em acções de formação e eu fiz muitas acções de formação, das quais não tenho certificado nenhum, porque a gente fazia-as, mas não era obrigada a andar à cata de créditos, mas a primeira acção de formação que tive vou-lhe dizer qual foi, o primeiro ano que trabalhei andava aflita, amargurada porque não sabia como havia de pôr os alunos da 1ª classe a ler, não me metiam dificuldade as outras classes (...) eu estudava muito, contactava com colegas minhas e preparava as aulas com elas. Não tenho vergonha nenhuma de dizer que para aqueles exames de admissão em que apareciam problemas com 3, 4 e 5 operações eu tirava muitas dúvidas com colegas, como eu agora digo a outras, mas algumas parece que não querem aprender. Eu aprendi com colegas, aprendi com alunos, aprendi com todos. Bom, mas a propósito dessa primeira acção de formação: Foi um professor lá à aldeia onde eu trabalhava fazer as passagens e eu confessei-lhe que tinha muita dificuldade em pôr a 1ª classe a trabalhar. E esse professor nessa escolinha, perto de Fafe, deu-me ali uma lição que foi primordial para eu passar a adorar a 1ª classe e a partir daí passar a querer ter sempre a 1ª classe. Tenho muito material didáctico, caixas e caixas de carimbos, gravuras, material para tudo. Uma vez na Aldeia da Serra, estava a preparar a festinha de Natal e diz assim uma senhora que era mãe de um menino

que frequentava a 1ª classe:- Ai como o meu garoto já escreve bem! Foi assim que me apaixonei pela 1ª classe. (...) mas tudo começou por um fracasso”.

Durante o discurso percebe-se uma opção clara, por parte da professora, pela abordagem das dimensões que dizem respeito à pessoa do aluno e à comunidade como realidade concreta que vive, sente, faz, disputa, recupera e ambiciona. As experiências descritas pressentem-se próximas e são marcadas por sentimentos de identificação profissional e cultural aprofundados. A sua perspectiva de relação com a comunidade é abrangente e efectiva-se na participação e no respeito que, mesmo as pessoas que não tinham filhos na Escola manifestavam pelo seu trabalho.

“Na Aldeia da Serra tive a colaboração de toda a comunidade, nem digo só dos pais dos alunos, mas de toda a gente. Olhe, uma vez um senhor fez-me parar o meu automóvel na estrada, porque soube que nós andávamos a procurar espigas de centeio, trigo e cevada e eu não as distinguia. O homem não tinha filhos, nem familiares, na escola, mas lá soube, não sei como, e então disse-me: - Olhe, minha senhora, estas espigas são de trigo, estas de centeio, estas disto e estas daquilo... já todas divididas. Foi delicado... Gostei muito que ele me fizesse isso!”

Ao longo da entrevista não foram explicitadas quaisquer referências a crianças com dificuldades de aprendizagem, todas são trazidas ao discurso por outros motivos ou razões. Refere a forma como tentou a integração de crianças ciganas:

“Tive dois alunos ciganos que estiveram comigo três ou quatro meses. Eu preparo sempre a chegada das crianças novas e com estas também foi assim e foram sempre bem tratadas por todos. Quando foram transferidos despedi-me deles, dei-lhes um beijo e abracei-os. A mãe deles ficou tão sensibilizada que se abraçou a mim a

chorar, talvez por ver que eu os acarinhava. Eram amorosos e as outras crianças eram amigas deles.”

Fala das estratégias de comunicação que arranjou para lidar com crianças sul-africanas que só falavam inglês:

“Uma vez recebi umas meninas vindas da África do Sul que quase não falavam português, falei com as crianças e disse-lhes: - Agora temos mais umas companheiras. Olhem que lindas, temos que tentar comunicar com elas e recebê-las muito bem para que não se sintam estranhas e passado pouco tempo as crianças começam a trocar prendinhas entre elas e a entenderem-se perfeitamente.”

Sobre a perspicácia utilizada para chegar a uma família que não prestava os cuidados de higiene adequados aos seus filhos, a professora refere.

“Uma vez chamei uma senhora à atenção, era mãe de umas meninas que eu achava que tinham falta de cuidados de higiene. Mas, só o fiz quando achei que o podia fazer. Eu já a tinha ajudado muito em muitos aspectos e era amiga das meninas. Aquilo era uma miséria!”

O seu discurso é totalmente atravessado pela ternura espontânea e quotidiana que caracteriza a forma como se relaciona com as crianças. Interpreta a pedagogia como muito importante, valoriza o conhecimento da criança, mas a sua opção definitiva foi, amá-las, principalmente:

“A pedagogia é muito importante, o conhecimento da criança também e amá-las principalmente. Olhe, que uma professora que ande contrariada, nunca pode ser boa professora”.

Do conjunto das interpretações específicas do contexto, dos modos de fazer e refazer as relações quotidianas da escola com a comunidade e da forma como o seu trabalho facilita a relação do aluno com o saber parece nascer o conceito de autonomia da escola defendido pela professora Violeta.

“A autonomia é importante, mas só por si não é nada, ela tem que mobilizar toda a gente para participar na construção de um sentido de escola melhor. O importante são as crianças e as pessoas e se as coisas a nível de relação pedagógica e educativa melhorarem a autonomia começa a definir-se. Num certo sentido os professores do 1.º Ciclo tiveram sempre alguma autonomia na forma como trabalhavam. Claro que há problemas que se houvesse outra organização e melhor comunicação se podiam evitar. A escola insiste muito na estratégia de remeter todos os problemas que surgem para outras instituições que estão acima, e às vezes era bem melhor que fossem discutidos e reflectidos dentro de si própria. Os problemas são como bolas de neve, para que não cresçam, o melhor é discuti-los. Agora, autonomia pedagógica o professor tem que ter, mas também é importante a autonomia financeira. As escolas do 1.º Ciclo têm sido muito esquecidas e estão muito pobrezinhas.”

V.5. – “Senhora Professora, Eu Já Li Esse Livro!

... é o principezinho!”

A proximidade da Aldeia da Serra com a cidade de Bragança influenciou, desde sempre, os modos de vida e até as aspirações das pessoas que protagonizam a história desta comunidade. Ao longo deste estudo, foram sendo referidos alguns dos efeitos que no decorrer desta investigação sugeriram maior impacto e relevância pela forma directa como, em alguns aspectos, influenciaram os quotidianos das pessoas. No entanto, esses efeitos não se restringem a dimensões específicas e colhem validade ao nível de todas as interacções que eram estabelecidas entre esta aldeia e a sua cidade e que se distribuem pelos campos económico, cultural, social, político e educativo.

Relativamente ao campo educativo e no que respeita à vida da Escola Primária e das suas condições de funcionamento, esta relação produziu consequências diversas, nomeadamente, na forma e no tempo como as professoras se mantinham ou não nesta escola. Desde os anos 60 e até esta data, verifica-se que a permanência das professoras na escola, depende mais da natureza da sua colocação do que propriamente do seu desejo de aí continuarem. Assim sendo, existe uma linha de permanência constituída por professoras efectivas que, por iniciativa própria, só saíam da aldeia quando conseguiam a efectivação na cidade, atingindo a professora que mais tempo aqui trabalhou um registo de 13 anos, e em simultâneo uma linha com grandes oscilações e movimentos que é representativa de professoras colocadas em regime de substituição de outras colegas, normalmente, destacadas em escolas de Bragança.

De acordo com os testemunhos das docentes entrevistadas, a escola da Aldeia da Serra, sempre correspondeu a uma boa colocação e este aspecto não terá sido alheio à forma como as referidas professoras desenvolveram o seu trabalho docente.

Actualmente, com a diminuição de crianças e o crescente desaparecimento de escolas verificado na região de Trás-os-Montes, pela sua situação geográfica e pela dimensão da sua comunidade, esta escola continua a ser bastante desejada.

A análise da relação da aldeia com a cidade próxima que esteve presente ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho, parece afigurar-se, nesta altura, como factor de quase total protagonismo e fundamento decisivo no desenho do futuro da aldeia e da própria escola.

Embora tendo origem em problemas muito mais amplos do que aqueles que, aqui, se encontram em análise e que remetem, muitas vezes, para desequilíbrios sociais desenvolvidos, mais acutilantemente, ao longo de uma modernidade que estimula a atracção pela vida urbana e o abandono do mundo rural, nesta situação, a proximidade parece esbater o choque que tem caracterizado, muitas vezes, os sistemas de integração forçada que predominam nos movimentos de saídas do campo para a cidade. A forma como, desde tempos remotos, os dois mundos se foram comunicando, embora não tenha reconhecimento político e social suficientemente forte para impedir alguns desequilíbrios, acaba por encontrar na vida do dia a dia alguma razão para amortecer os efeitos decorrentes de uma relação precipitada no desconhecimento e na insegurança. Se é certo que no retorno das suas idas à cidade, a aldeia parece nunca chegar a regressar verdadeiramente de vez, aspecto até visível na forma como cresce em direcção à cidade, também é verdade que esta, por sua vez, pela força do seu crescimento, vai espreguiçando os seus caminhos de acesso, e conhecendo, entretanto, melhor as pessoas e as vidas que fazem as aldeias que lhe são próximas entre as quais se encontra a da Serra. Tratando-se de toda uma região essencialmente rural, que vive a sua condição de interioridade com bastante intensidade e de uma cidade do interior cuja tradição ocupacional se mantém centrada ao nível da actividade comercial e prestação de serviços, conhecendo a indústria, ainda hoje, uma fraca expressão, parece ser uma região que reúne condições

facilitadoras para que os laços de convivência desenvolvidos ao longo dos tempos permaneçam fiéis e até cada vez mais estreitados. Grande parte das pessoas que residem na aldeia, trabalham em Bragança, para onde se deslocam através de transporte próprio ou em transportes colectivos e o trabalho agrícola como fonte única de rendimento reduz-se a muito poucas famílias e é, normalmente, realizado por pessoas menos jovens. Todas as crianças frequentam a Escola Primária da Aldeia e prosseguem a escolaridade obrigatória na cidade, para onde são deslocadas em transportes específicos e onde, mais tarde, quando é possível, ficam a trabalhar.

Sobre a proximidade, actualmente, existente entre a realidade escolar urbana e a realidade escolar rural e os reflexos que esse aspecto tem ao nível dos quotidianos educativos, a professora que trabalhou na escola da Serra no ano lectivo 1999/2000 refere:

“ A Escola da Aldeia da Serra faz parte do Conselho Escolar da Escola do Vale que fica no limite da cidade de Bragança e ainda da Escola da Colina que é outra escola pequena e com poucos alunos. O Conselho Escolar programa e desenvolve muitas actividades e iniciativas em conjunto. As crianças da Aldeia da Serra foram muitas vezes à escola da cidade e as crianças da cidade participaram em muitas actividades que eram desenvolvidas nas escolas das duas aldeias. Por exemplo, o magusto foi realizado na Escola do Vale. Fizemos visitas de estudo em conjunto: Fátima, Miranda do Douro e outros. (...) Aqui, não é assim muito nítida a divisão entre a cidade e a aldeia. Eu já trabalhei em Bragança (trata-se de uma professora com 25 anos de serviço) e os meus alunos iam sempre passar o fim de semana à aldeia, portanto, digamos que a cidade também se encontra muito ligada à aldeia o que torna as fronteiras entre as duas realidades pouco definidas. Mesmo, as crianças que frequentam, agora, esta escola, em muitos casos, já são filhos de pais que trabalham em Bragança e que têm pouca relação ou nenhuma com o trabalho agrícola.”

Mas, se em alguns aspectos a proximidade entre estes dois meios é visível e a relação directa é entendida como pacífica, outros há, em que as realidades educativas são mediadas por dimensões e atitudes políticas desniveladoras, situação que a professora expressa assim:

“Muito diferente. Eu aqui queria fazer qualquer visita de estudo e tinha sempre o problema do transporte, se fosse em Bragança tinha a Câmara, a Polícia, a Junta de Freguesia que disponibilizavam sempre transporte. É escola de cidade, tem mais alunos, mais pais, mais visibilidade e é mais fácil conseguir as coisas.”

Esta perspectiva de invisibilidade política de contextos desfavorecidos remete-nos para a análise das contradições produzidas pelos fenómenos da globalização da economia que influenciam, por um lado, a lógica da homogeneização dos modelos educativos e dos currículos desenvolvidos “a globalização dos mercados e o fenómeno da mundialização estão a provocar a homogeneização dos currículos, dos modelos organizacionais e dos modelos de pensamento” (José Gimeno, p. 311, citado por Pacheco, 2000:131) e, por outro lado, referencia as normas da cidadania a formas hierarquizadas de se ser cidadão, o que retira a dimensão do exercício da cidadania do espaço efectivo da cidade a que ela se reporta, e de acordo com Sarmiento (2001:25) “é na relação entre a escola e o espaço social onde esta se realiza (nas suas várias dimensões locais, globais e glocais) que a questão da educação para a cidadania faz definitivamente sentido”. Associado à questão do exercício da cidadania está também o estado de pobreza actual da escola, que, pouco mais que quase nada acrescenta, à realidade que em 1965 a viu nascer. Desgastados pela acção do tempo e do uso, o edifício, equipamento e material escolar acusam a ausência total de investimento e um decréscimo de vitalidade não compatível com a escola que os discursos políticos preconizam. Se as divisas provenientes do estrangeiro e a procura de modos de vida mais rentáveis quer na cidade próxima quer nos grandes centros urbanos do litoral se traduzem num grande investimento dos habitantes em melhorar as condições habitacionais e qualidade de vida em geral; a ausência de políticas regionais e educativas consistentes contraria este efeito e vai agravando, progressivamente, as condições em que a escola primária se realiza nesta

comunidade. A criação de infra-estruturas educativas que apelem ao bem estar e à permanência vão cedendo lugar à anomia e à desistência e a relação entre a responsabilidade política do Estado e os direitos democráticos do cidadão vai perdendo consistência.

Sobre as condições de precaridade que ao nível das condições físicas caracterizam, actualmente, a escola, a professora comenta:

- “Penso que há, a nível central, um desconhecimento total da realidade das nossas escolas. Quando se pensa em escolas, pensa-se em Lisboa e Porto e mais nada e nós constatamos isso ao longo do ano através de mapas estatísticos que preenchemos e que são relativos a material informático e outros materiais, que nós dizemos: - Meu Deus, onde é que isto está? Vivemos num país onde tudo é pensado para os meios urbanos grandes e o resto não tem nada a ver. Nós temos uma sala, algumas mesas e cadeiras, uns armários antigos, material reduzidíssimo, crianças com direito a aprender e uma professora com desejo de inovar, mas que por vezes fica bloqueada.”

- “A nível de espaços físicos, penso que as condições estão mais degradadas, agora, do que há 25 anos, quando eu comecei a trabalhar, ou seja são as mesmas, mas mais degradadas. Nesta escola, passei o ano a mudar as crianças de lugar porque as janelas não tinham estores e tinha que os mudar consoante raiava o sol na sala. No Verão as salas são quentes, no Inverno são muito frias.”

- “A Junta de Freguesia pode ter sensibilidade, mas também diz que não tem recursos financeiros. Nunca me disseram que não, mas estive um ano à espera que viessem colocar os estores e não os colocaram. Disseram que estavam pedidos à Câmara, mas nunca os vi. Nós passamos o ano a mendigar, a pedir por favor, porque há prioridades e coisas urgentes, mas a burocracia é muita. Cheguei a pôr vidros na janela por causa do frio do Inverno. A Câmara de Bragança criou uma rubrica, que é a palavra aos mais novos, tipo parlamento, são as próprias crianças que uma vez por ano levam os problemas à Câmara. É uma imagem política, mas aqui, há já dois anos que andamos a pedir a mesma coisa e ainda não nos fizeram nada. As crianças também se sentem desrespeitadas e dizem: - Estamos sempre a pedir o mesmo e nunca nos fazem nada.”

Contrastando com os anos 60, em que as crianças da aldeia enchiam de esperança dois edifícios escolares, a escola conta, actualmente, com apenas 15 matrículas efectivadas no início do ano e que, mais tarde, sofreram um decréscimo para 13, por motivo de transferência. Na entrevista realizada à professora, ela refere como difícil a situação de trabalhar sozinha com os quatro anos de escolaridade.

“Correspondia a 13 alunos dos quatro anos de escolaridade e dentro de cada grupo havia crianças a vários níveis e com várias dificuldades, alunos que precisavam de um ensino individualizado, precisavam muito do meu apoio, mas foi bom porque eram alunos carinhosos, amigos dos colegas e da professora.”

O ano lectivo de 99/2000, foi o primeiro ano de exercício de funções lectivas da professora entrevistada na Escola da Aldeia da Serra, pelo que, a sua relação com a comunidade se assume muito mais pela via da comunicação e do trabalho com as crianças e respectivos encarregados de educação do que propriamente pelo desenvolvimento de acções comunitárias abrangentes. O trabalho realizado com os pais das crianças parece ter sido facilitado pelo interesse que estes mostram pela escola e é referido como bem conseguido tanto ao nível da qualidade da sua participação na vida escolar e educativa dos filhos, quanto no que diz respeito ao limar de algumas divergências e desentendimentos surgidos.

“Aqui, na Aldeia da Serra, todos os pais vêm a escola como possibilidade de acesso a alguma coisa. O aluno tem que passar pela Escola Primária para depois continuar. Os pais ficavam contentes quando os chamava à escola, parece que matavam saudades e gostavam de ver o trabalho dos filhos. Acho que as pessoas ainda vêm a escola como algo de muito importante. Há um facto muito interessante aqui, há muito bons alunos, o aluno que é bom, é óptimo. Passaram-me alunos, aqui, pelas mãos, espectaculares e depois há outros com muitas dificuldades.”

Sobre a participação dos pais na vida da escola, a professora diz:

“Sim, a escola envolveu os pais / encarregados de educação nas actividades que promovia, como em festas e visitas de estudo. No Natal resolvi pôr os pais a fazerem a festa para os filhos. (...) A festa foi aberta a toda a gente. Em relação ao trabalho com a comunidade em geral, não fiz tanto quanto eu desejava... os quatro anos de escolaridade exigiam muito. Nós temos, ainda, muito aquela idéia de dar o programa, atingir os objectivos e isso condiciona o nosso trabalho, sobretudo, ao nível de desenvolvimento de outras actividades. E as pessoas bom... aquelas que têm filhos na escola aderem, as outras... eu ainda falei com uma rapariga daqui, a propósito de uma associação cultural, mas fiquei por aí, não encontrei grande receptividade. E depois como também não é a minha escola... estou cá um ano e uma pessoa desmotiva um bocado.”

De acordo com o testemunho da professora, parece que, nesta altura, toda a vida da escola, à semelhança do que se passa com a vida da própria comunidade, abre fronteiras para o refúgio do desenvolvimento de um trabalho sustentado na relação com a cidade, como que, se por si só, já não conseguisse validar a sua acção e procurasse nesta relação algum sustento para a sua sobrevivência. O Projecto Educativo elaborado pelo conselho Escolar e intitulado «Ler, Instruir e Dinamizar», destinava-se aos três estabelecimentos de ensino, tinha como objectivo principal estimular a leitura nos alunos e contava com a colaboração da Escola Superior de Educação de Bragança.

“Uma vez por mês íamos à Ludoteca da Escola Superior de Educação, lá, líamos histórias, dramatizávamos com fantoches e outros materiais. Aqui, na escola, uma vez por semana os alunos requisitavam os livros, levavam para casa e depois faziam a ficha de leitura. Trabalhávamos os textos na sala e temos esses trabalhos todos em arquivo. Foi um trabalho feito em conjunto e desenvolvido por todo o Conselho Escolar. Tinha, aqui, crianças com bons hábitos de leitura. Um dia estava a trabalhar um texto do livro “O Príncipezinho” e um menino do 2º ano disse-me: - Ó senhora professora, eu já li esse livro, é o Príncipezinho.”

A escola esteve também envolvida num Projecto promovido pela Câmara Municipal de Bragança que tinha como objectivo proporcionar a prática de Educação Física a todas as crianças. Neste caso, a lógica da cidade foi contrariada e as actividades decorriam numa outra aldeia que tinha instalações físicas adequadas. Na opinião da professora esta experiência foi muito positiva para o desenvolvimento e socialização das crianças. A justificação para o desenvolvimento de projectos e actividades com outras escolas, nomeadamente, com escolas da cidade, parece exceder os objectivos de quebra de isolamento e melhores condições de sociabilização dos alunos para incidir no que são considerados, ao nível da cultura escolar, como melhores condições de realização do ofício do aluno. Os projectos são representativos de organizações educativas e de justificações sociais específicas e a socialização “associa-se à noção de distância a percorrer por indivíduos oriundos do mundo doméstico para se integrarem num mundo social cuja definição política se tende a confundir com uma definição jurídica que se articula com uma outra definição oriunda de um mundo industrial onde as propriedades sociais dos seres estão dependentes das qualidades que lhe são escolarmente atribuídas. Este modo de definir política e cognitivamente a educação resulta, por isso, de um compromisso entre um mundo cívico e um mundo industrial.” Correia (2001:8).

A relação da escola e da professora com a Delegação escolar e outras instituições hierárquicas é assumida na sua forma burocrática, mas explicitada como pouco incomodativa.

“A Delegação Escolar pede-nos coisas e nós quando precisamos fazemos o mesmo. A relação é mais acentuada no início e no fim do ano.”

Pela Inspecção, durante a sua permanência na escola, nunca foi visitada e com alguma ironia, diz que nem sabe se existe.

Relativamente ao processo de implementação do Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, apesar de não ter sido ainda, desenvolvida qualquer iniciativa nesse sentido, a professora acha que tudo se vai manter como está.

“Acho que vai ficar tudo na mesma. Em vez de tratar os assuntos na Delegação Escolar ou no Centro de Área Educativa, vou tratá-los numa escola mais próxima ou seja na sede do agrupamento. De resto a Escola da Aldeia da Serra vai manter-se, porque fica muito próxima da cidade e por isso terá sempre população escolar. Quanto à implementação desta autonomia, não vejo que traga nada de importante para a escola, a não ser outra forma de organização, que, nestes contextos, acaba por não ter impacto nenhum.”

Apesar de a implementação desta autonomia decretada não ser reconhecida como importante pela professora, e se fundamentar em regras de funcionamento muito distantes das lógicas e estratégias que têm orientado a vida desta comunidade, a Escola continua a ser interpretada por todos como recurso e percurso de construção de cidadania.

CONCLUSÃO

Constituía objectivo fundamental do trabalho de investigação realizado, perceber a forma como a condição periférica de uma Escola Primária, situada no Interior Nordeste de Portugal – um país semiperiférico da Europa – estimulou ou inibiu a construção da sua autonomia.

A abrangência do objectivo definido pressupunha, à partida, a criação de algumas dimensões dinamizadores que, por um lado, tivessem em linha de conta o sentido dos objectivos específicos inicialmente definidos para a realização deste trabalho e, por outro lado, servissem como unidades de aprofundamento e comunicação entre o quadro teórico a desenvolver, os procedimentos metodológicos a adoptar e a interpretação de uma realidade social concreta.

A criação destas dimensões teve em linha de conta, os seguintes factores:

- O facto de pretender colocar em relevo a condição semiperiférica de Portugal, induzia, desde o início, a necessidade de aprofundar as questões e contradições que envolvem os Estados com estas características na implementação das suas políticas em geral e nas políticas educativas em particular;

- A análise da relação desenvolvida entre o Estado, a Comunidade e a Escola levar-me-ia a aprofundar um espaço em que coexistiam processos de desenvolvimento hegemónico definidos pelas regras da globalização e algumas formas de vida e sistemas de sociabilidade que apesar de vividos, no contexto local, como relações domésticas e familiares, acabam por amortecer as forças de exclusão escolar e social existentes;

- O aprofundamento do estudo da autonomia, entendida numa perspectiva de política de participação e cidadania, parecia exigir, desde o início, que se soltasse a Escola do seu espaço restrito, se penetrasse no que têm sido as razões da sua crise e

que de forma reflexiva e crítica se questionassem as estruturas políticas e sociais que a suportam;

- A interpretação da presença dos professores como a expressão mais viva das subjectividades sociais existentes levava-me a reflecti-los, por um lado, como actores inscritos na realidade do contexto específico em que desenvolveram a sua acção, e por outro lado, como agentes de intervenção e mudança social ,desse mesmo contexto.

Depois de uma primeira parte na qual foi desenvolvido um quadro teórico de referência com o objectivo de contextualizar todas as dimensões da problemática em estudo e que, em simultâneo, me permitiu alguma orientação sobre o tipo de metodologia a utilizar e documentos a investigar, parti para a interpretação dos dados recolhidos no trabalho de campo. Colocando-me numa perspectiva de intercomunicação e reconstrução permanente entre o sentido que os dados recolhidos me propunham e a reflexão sobre o que deveria ser o seu contributo para a compreensão holística do objecto de estudo, fui desenvolvendo o texto que dá corpo ao trabalho realizado.

Colocar cada uma das dimensões abordadas em condições de disponibilidade para a reconstrução de um espaço comum, exigia vigilância redobrada. Havia alturas em que me sentia a inclinar-me mais para as coisas pequenas pertencentes ao espaço da comunidade e me desligava dos grandes acontecimentos que a nível nacional e transnacional as originavam. Outras vezes sentia que fechava a Escola no seu espaço físico por me parecer, assim, mais fácil encontrá-la. Em certas alturas insisti em permanecer nos espaços que se cruzavam com outros espaços na tentativa de encontrar um qualquer imprevisto que de forma original clarificasse a análise dos fenómenos e proporcionasse uma compreensão mais imediata. E foi através da complexidade de olhares que sucessivamente foram lançados sobre os espaços em

análise que se tornou possível o desencadear da interpretação do sentido específico que a relação da Comunidade com a Escola parece, desde muito cedo, assumir.

A propósito da forma como se processaram os olhares lançados sobre os espaços a interrogar, cito Correia (1998:191) quando diz que a reconstrução de uma cientificidade credível do campo educativo está dependente de duas atitudes metodológicas:

“A primeira – o gosto de trabalhar nas margens – é imprescindível para que nos possamos reapropriar das instabilidades resultantes da diluição das distinções entre o educativo e o não-educativo, entre o sujeito e o objecto, entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social, encarando-as não como perturbação provisória de zonas de intermediação entre pólos estáveis, mas como impossibilidade de se pensar as antigas estabilidades dos pólos. A segunda – a transgressão dos territórios estabelecidos – é complementar da primeira e cria um espaço potencial de atribuição de uma cidadania científica aos fenómenos que não se dão a conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos, que transgridem as empirias estabelecidas, que são factuais porque emitem opiniões e que não se limitam a dar-se a conhecer, mas conhecem-se...”

Foi a tentativa de recomposição dos olhares que ia interrogando que me levava, no âmbito da descoberta do objecto de estudo, de forma intuitiva, a procurar nos meandros da história da Escola a qualificação da presença do Estado no que diz respeito à sua criação. Da consolidação desta tentativa resultou o encontro com uma comunidade que, em tempos recuados e repetidamente (1886 e 1916), pede ao Estado a criação de uma Escola para responder às necessidades educativas da sua população. O silêncio do Estado não paralisa a Comunidade que através dos seus membros disponibiliza meios para o funcionamento da sua Escola Primária, primeiro em casas particulares e mais tarde (1928) pela construção de um edifício escolar próprio.

Durante todo o decorrer do Estado Novo e mais acentuadamente até à década de 60, assiste-se a uma total frieza entre o Estado e a Escola e em simultâneo entre a Escola e a respectiva comunidade. Os efeitos de uma ditadura despudorada e humilhante que abandona todo um povo à sua completa solidão, leva os homens e as mulheres que representam a força de trabalho da aldeia, a oferecer a sua sorte ao desenvolvimento económico dos países do centro da Europa, no caso específico, quase na sua totalidade, a França. A partir dos anos 60, a relação estabelecida entre a Escola e a Comunidade sofre alterações significativas, mercê de acontecimentos diversos que têm a ver com:

O Estado - Carências de mão de obra qualificada para responder aos sinais de crescimento económico e à ascensão do capitalismo industrial e a necessidade de responder a pressões vindas do exterior que provocam a desacreditação nacional, motivam uma política de expansão da Escola Primária e o alargamento da escolaridade obrigatória.

A Comunidade – que num acto de força e reerguer de cabeça, apoiada por alguns recursos que começam a vir do Estrangeiro e influenciada pelo conhecimento e proximidade da vida na cidade próxima, respondeu, em certo sentido, podemos até dizer que se antecipou ao Estado, na sua adesão completa à Escola Primária e mais tarde ao alargamento da escolaridade obrigatória.

A Escola - que, através das suas professoras, optou pelo funcionamento numa lógica de compreensão dos sujeitos, das suas aspirações e das suas capacidades. Para o bem e para o mal a distância do Estado permitia algumas opções.

A conjugação de forças e influências, originárias dos três espaços referidos, não aconteceu de forma harmoniosa e pacífica e das contradições que fazem todo o decorrer deste processo resultam défices democráticos e manobras de injustiça e exclusão social evidentes. Contudo, a efectivação da Escola Primária na década de

60, valeu a esta comunidade a possibilidade de reflectir essas injustiças de uma forma mais ousada.

Com a Revolução de Abril e o reencontro com a Liberdade, a consolidação da relação afectiva entre a Escola e a Comunidade parece evidenciar-se. Os acontecimentos políticos, os movimentos sociais e a esperança que a liberdade repunha, traziam à aldeia muitos daqueles que tempos atrás tinham saído, e a Escola abria-se a histórias novas e mesmo a culturas diferentes. A comunidade estava na Escola e o importante era a aposta que esta fazia na emancipação social e política de ambas.

Todos os acontecimentos políticos, sociais e comunitários aconteciam no espaço físico da Escola, era como se toda a vida da aldeia tivesse que ser acordada por ela. As rotas de liberdade levavam a diferentes rumos, mas o importante era a dignificação das pessoas e o respeito pelas suas opções. A relação da aldeia com a cidade próxima intensifica-se e desinibe-se e os espaços rural e urbano ficam cada vez mais próximos e indefinidos. Esta é, de todas as épocas, aquela em que a indefinição de espaços entre Estado, Escola e Comunidade é mais evidente e os três se relacionam num ambiente de cumplicidade mútua.

Na segunda metade da década de 70 a economia mundial entra em crise, os efeitos da globalização fazem mergulhar o mundo rural numa depressão social e cultural profunda e a comunidade reincide nas saídas. A crise económica e social que afecta com mais intensidade as camadas frágeis da sociedade portuguesa e está na base do agravamento dos sistemas de exclusão social característicos de uma economia global, mercê do alargamento da escolaridade obrigatória, chega a passos largos ao coração da Escola. Os discursos educativos que promovem o alargamento da escolaridade obrigatória numa perspectiva de igualdade de oportunidades são os mesmos que passam a justificar a crise da Escola pela sua incapacidade de formar cidadãos para o mundo do trabalho e por isso a consolidação da escola de massas

assenta numa concepção etnocentrista em que a cristalização económica, social e cultural funciona como força de bloqueio e normalização.

Um pouco à margem dos discursos educativos e numa tentativa, ainda que não totalmente assumida, de consolidação da escola de massas a relação da Escola da Aldeia da Serra com a sua comunidade parece configurar, apesar de tudo... um ponto de vista específico. A interpretação desse ponto de vista leva à construção de uma análise que tem, mais uma vez, em conta acontecimentos relativos aos vários campos:

Da Comunidade - Factores económicos, sociais e culturais que a impelem a valorizar uma Escola que se torna imprescindível na luta pela sua subsistência. Entre a globalização económica e a localização cultural a comunidade vê na Escola o interlocutor privilegiado para a salvaguarda da sua identidade.

Do Estado – Que, apesar de centralizador, vive problemas de legitimação das suas políticas e devido às contradições que o alimentam e aos níveis de exclusão social existentes se torna impotente para controlar espaços que ocupam as margens do sistema económico nacional e não se identificam com as lógicas das novas competições económicas mundiais.

Da Escola – Que, numa atitude de reflexão profissional, política e social desenvolve a sua relação com a comunidade numa base de conhecimento mútuo e identificação dignificada. A vida da Escola é construída através de significados específicos e a sua autonomia implica a atenção sistemática a pormenores quotidianos.

O conjunto das condições referidas parece reforçar a ideia avançada, desde o início deste trabalho, de que a condição periférica da Escola relativamente a um país da semiperiferia da Europa influenciou de forma significativa a relação construída entre a Escola e a Comunidade e em alguns períodos da sua história foi definindo percursos de construção de uma autonomia que apesar de desencadeada por circunstâncias

contraditórias que o Estado não reconhece, acabam por introduzir na escola as questões do sujeito e da sua relação com o saber.

A proximidade da Aldeia da Serra com a cidade, foi sendo analisada, ao longo deste trabalho como factor que progressivamente foi assumindo condição imprescindível à sua sobrevivência. Actualmente, a maioria das famílias que residem na aldeia tem um ou mais dos seus membros a trabalhar em Bragança. A relação com a cidade tomou em cada época dimensões e características específicas, mas revelou-se cada vez mais ampla e insistente. Os anos 90 não constituíram excepção, chegando mesmo a verificar-se o reforço dessa tendência e a Escola, igual ao que sempre foi, sensível aos movimentos da comunidade, acompanha-a nessa evolução.

Se a familiaridade da Aldeia da Serra com a cidade vizinha é cada vez maior também as relações da sua escola com a escola urbana que lhe é mais próxima se intensificam cada vez mais e no discurso da última professora entrevistada percepçiona-se uma clara opção pelo assumir desta condição como factor decisivo para a continuidade da escola e da própria comunidade. Os projectos educativos desenvolvidos em conjunto centram-se em visitas, actividades e experiências de trabalho que têm como referência a cidade, e as crianças parecem corresponder e compreender razoavelmente as exigências da cultura urbana e o protagonismo que esta condição assume na definição do ofício do aluno.

Para efeito de uma melhor compreensão da análise que foi decorrendo do estudo desta dimensão, retomamos, nesta altura, a forma como cada uma das profissionais entrevistadas interpreta a importância da relação ruralidade/urbanidade e em que aspectos essa condição influenciou o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Na década de 60 a comunidade procura a escola para ter acesso à cidade e a professora entrevistada, que corresponde a esta época, parece interpretar a proximidade existente como condição facilitadora da realização dos sonhos da

comunidade. Recorda-se que esta professora conhecia muito bem a aldeia e as pessoas e pressentia-se no seu discurso bastante acordo e identificação entre ela e a própria comunidade.

Depois de Abril de 74, a comunidade parece querer regressar a si própria através da escola, mas a partir de 80, escola e trabalho rumam no mesmo sentido em direcção aos caminhos da cidade; por sua vez, a professora refere na sua entrevista, que é importante valorizar o contexto de vida das crianças, mas em simultâneo dar-lhes a conhecer a cidade, uma realidade que lhes é próxima e lhes pode abrir portas para outros horizontes. Esta professora é natural da aldeia, conhece o meio e interpreta as formas de vida das pessoas como a verdadeira fonte de motivação para um trabalho que visa ultrapassar barreiras culturais existentes.

A partir dos finais da década de 90, escola e comunidade parecem investir em estratégias de relação com a cidade mais centradas em cedências e desistências do que em acordos democráticos definidos. Relativamente ao sentimento das duas professoras entrevistadas, encontramos, nesta dimensão, algumas divergências: A primeira, cujo trabalho corresponde a quase toda a década de 90 (1989/1999), parece ser de todas, a que menos dirige o seu olhar para a cidade, fazendo assentar o desenvolvimento do seu trabalho numa total penetração na comunidade, nas pessoas que lá vivem e nos modos de vida que lhes são próprios. Transmite-nos a ideia de que o maior dos objectivos da escola é a comunicação e o envolvimento nos modos de viver e ser dos sujeitos. É através do conhecimento e valorização desses modos de vida que a professora transmite o amor às crianças, que reconhece indispensável a qualquer acto educativo implicado. A última professora entrevistada e que exerceu funções na escola da Serra no ano de 1999/2000, apesar de ter vários anos de trabalho em escolas rurais, não conhecia esta comunidade, nem o período de tempo que aí trabalhou lhe permitiu um conhecimento aprofundado da sua realidade, e como tal, centra o discurso sobre a sua acção, mais numa dimensão escolar alargada e

menos numa perspectiva comunitária abrangente. O facto de o período de docência na aldeia ser relativamente curto e ter trabalhado em equipa com outras escolas, nomeadamente, com uma escola de Bragança, podia ter influenciado a construção de estratégias pedagógicas fortemente dominadas pela realidade urbana.

Actualmente, a condição rural da escola da Serra parece revelar-se uma realidade frágil na sua capacidade de justificação e por isso, assumindo a sua dificuldade em gerir os contrastes, a escola vai fazendo, cada vez mais, dos seus quotidianos um viver de reajustes permanentes e de reconstrução constante de uma continuidade que sente ameaçada. A inconsistência que tem caracterizado as políticas educativas em Portugal, nos últimos anos, agrava esta fragilidade e impede a construção de sentidos de emancipação dos sujeitos.

A justificação política e social da escola reforça a referência a princípios que a valorizam e em simultâneo valorizam os sujeitos enquanto cidadãos de uma comunidade e de um país, é pois importante, construir percursos de reencontros políticos que contrariem as lógicas de exclusão que têm dominado as pequenas comunidades rurais. Para que a Aldeia da Serra tenha, realmente, a escola e a educação a que tem direito, é preciso que as mudanças não sejam desencadeadas por interesses aleatórios, mas se constituam como lógicas discutidas e reflectidas na medida de um Estado justo que promove a participação activa dos cidadãos, e ajuda, através da consolidação da escola pública, a construir respostas democráticas que (co)respondem às aspirações da diversidade de contextos que o constituem .

Aceitando que não há soluções definitivas, é indispensável que a comunicação tome o lugar da indiferença e vença as barreiras que impedem a penetração da escola nas estruturas sociais que a compõem para a partir daí questionar e interpretar as novas relações que estabelece com o saber e a aprendizagem numa perspectiva de escola promotora dos direitos dos alunos, do exercício de uma cidadania activa e da emancipação de comunidades educativas específicas.

Reflectir as questões da autonomia num registo de participação e comunicação constituía, também, um dos objectivos definidos para a realização deste estudo. Tentei, através da abordagem de diferentes dimensões, perceber algumas das características que tornam este contexto específico e influenciam as opções pelos caminhos a seguir. Nem todos os percursos desenhados são fruto de opções livres e democráticas, uma parte considerável foi alimentada pelas discrepâncias e contradições de um Estado de Providência frágil. Contudo, na história desta escola parece existir uma dimensão de afirmação comunitária que mobilizou a procura de soluções específicas e foi criando alguns espaços de autonomia.

Sobre os espaços de afirmação e autonomia desenvolvidos, podemos dizer que, ao longo do período compreendido no âmbito da realização do presente trabalho de investigação, em vários momentos, Escola e Comunidade viveram acordos e desacordos que o Estado não viu, não pressentiu e não legitimou, mas que através das suas contradições, descoincidências e incapacidades, permitiu que acontecessem.

Os professores que participaram na construção da interpretação que este trabalho representa, assumem um protagonismo central no estabelecimento desses acordos, e consubstancializam as redes de sociabilidade que, mesmo tecidas à margem das políticas do Estado, acabam por assegurar a própria sobrevivência do Estado. Ao interpretarem a Escola como instituição pública ao serviço de uma Comunidade concreta conseguem estabelecer um nível de equilíbrio, ainda que mínimo, na relação que o Estado desenvolve com a Escola e a própria Comunidade.

À data da realização deste trabalho, a Escola da Aldeia da Serra não se encontra ainda, abrangida pelo Diploma Legal que regulamenta a implementação do regime de autonomia das escolas em Portugal (Decreto-Lei 115 – A/98). Parece não ser fácil a um Estado tão distante conseguir ajustar as suas contradições a contextos tão descoincidentes.

À medida que avançava neste estudo, fui ficando com a percepção cada vez mais nítida de que o essencial da história da relação da Escola da Aldeia da Serra com a sua Comunidade se centrava em descoincidência.

Descoincidência entre as justiças políticas e sociais desenvolvidas pelo Estado e a sua responsabilidade nas injustiças que definem os territórios exclusivos e de exclusão existentes.

Descoincidência na forma como muitas das professoras que trabalharam na Escola da Aldeia da Serra souberam gerir as dependências existentes e motivar esforços individuais e vontades colectivas para a construção de algumas autonomias que se tornaram indispensáveis à sobrevivência da Escola e da Comunidade.

Descoincidência nas formas de integração de alguns dos quotidianos rurais nos modos de vida urbanos e da fragilidade dos processos de intervenção educativa e social do Estado na construção da mudança social.

Descoincidência entre a produção retórica dos discursos educativos e a constatação prática das injustiças que eles produzem.

Numa época marcada pela emergência da importância da escola como espaço de construção de autonomia, mas também de cidadania, é indispensável que o Estado tome conta dos efeitos que as descoincidência das políticas económicas e sociais provocaram, e construa, em forma de coincidências, políticas educativas que promovam a verdadeira Autonomia Social da Escola da Aldeia da Serra.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, José Matias (1998). *Regulamento Interno: Texto e Pretexto Para Outras Práticas Organizacionais*. In: DIOGO, Fernando (org). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto, Edições ASA.

APPLE, M. e NÓVOA; A (org.); (1998) – Paulo Freire: *Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora

ARENT, H. (1987). *A Condição humana*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária LTDA. Editora

BARDIN, I. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70

BARTHES, Roland (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições70

BARROSO, João (org) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto. Porto Editora.

BARROSO, João (1996). *Da Exclusão Escolar dos Alunos à Inclusão Social da Escola: Que Sentido para a Territorialização das Políticas Educativas?* Cadernos PEPT. Ministério da Educação

BOURDIEU; Pierre (1993). *La Misère du Monde*. Paris, Éditions du Seuil

CANÁRIO, Beatriz (1989). *A Sociologia das Organizações e a Escola*. In *Aprender*, 11, 49-53.

CANÁRIO, Rui (org) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.

CANÁRIO, Rui (1996). *Educação e Território*. In: Noésis, Março/Junho:55

CANÁRIO, Rui (1996). *Un projet pour les écoles isolées*. In Revue Internationale d'Education, 10, pp. 111-120.

CANÁRIO, RUI (1997). *A escola: o lugar onde os professores aprendem* in I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Universidade de Aveiro. (Texto policopiado)

CANÁRIO, Rui (1998a). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do «interior»*. Lisboa: INCM.

CANÁRIO, Rui (s/d). *Desenvolvimento Local e Educação – Não Formal*. (Texto policopiado)

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; CANÁRIO, Beatriz; ROLO, Clara (1998b). *Exclusão social e exclusão escolar: A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. AIP ELF/AFIRSE – II Congresso Internacional. Lisboa.

CEPEDA, Francisco (1991). *O Regresso dos Emigrantes ao Nordeste Interior Português e o seu Contributo para o Desenvolvimento da Região*, in Brigantia Revista de Cultura, vol. XI, n.º 1-2, pp. 3-32. Bragança

CEPEDA, Francisco (1993). *O Nordeste Interior Português e a Emigração*. Brigantia Revista de Cultura, vol. XIII, n.º 1-2, pp. 191-209. Bragança

CHARLOT, Bernard (coord.)(1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin

CHARLOT, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

CORREIA, José Alberto (1994). *A Educação em Portugal no Limiar do século XXI: Perspectivas e Desenvolvimento Futuro*. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Edições Afrontamento

CORREIA, José Alberto (1995). *Para uma Política Educativa Qualificante: a Investigação Educacional entre a Positividade e a Crítica*. (Texto policopiado).

CORREIA, José Alberto (1996)– *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Comunicação ao VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE

CORREIA, José Alberto (1996). *Os lugares comuns na Formação de Professores: consensos e controvérsias*. O Professor, nº 50, III série, Maio/Junho.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para Uma Teoria Crítica em Educação*. Porto. Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (1999). *Relações Entre a Escola e Comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação*. Revista Aprender.

CORREIA, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.

CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto. Edições Asa (no prelo)

CORREIA, José Alberto (2001). *A Construção Científica do Político em Educação*. Educação, Sociedade e Culturas, n.º 15 (no prelo).

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). *Da Crise da Escola ao Escolocentrismo*. (Texto policopiado)

COSTA, Américo (1943). *Dicionário Chorographico de Portugal Continental e Insular*. Vol.VIII. Vila do Conde, edição do Autor, p. 612-613.

DALE, Roger (1988) – *A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições*, in “Educação e Realidade”, Porto Alegre, 13 (1), 17-37, Jan/Jun.. (Texto policopiado)

DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Ed. Métailié.

DEROUET, Jean-Louis (1996). *O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França*. In: Barroso, João (org) 1996. *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DAS FREGUESIAS (1997). Minhaterra. 3.º Vol.. Matosinhos, Minhaterra.

DUBAR, Claude (1998). *Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação & Sociedade, ano XIX, nº 62, Abril

DUFOUR, Dany-Robert (1996). *Les Sujets de L'Éducation*. In, Pascal Bouchard, producteur "La Question du Sujet". L'Harmattan.

FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Brasil, Paz e Terra

FREIRE, Paulo (s/d). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIDDENS, Anthony (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta Editora

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte.

HARGREAVES, A (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

JEAN, Ive (1999). Textos de Apoio fornecidos no âmbito do Mestrado.

LIMA, Jorge (1996). *O Papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas*. Educação, Sociedade & Culturas nº 6. Porto: Afrontamento.

LIMA, Licínio (1998). *Mudando a Cara da Escola Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 10, pp. 7-55, Porto, Afrontamento.

MATOS, Manuel (1996). *Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente*. Educação, Sociedade & Culturas nº 6. Porto: Edições Afrontamento.

MATOS, Manuel (1997). *Da cena dos auscultadores aos territórios educativos ou ... que grande volta que isto dá ...* Jornal "A Página", ano 6, n.º 56, Abril 1997

MATOS, Manuel (1998). *Para uma Autonomia Epistemológica das Práticas em Formação Contínua*. Tese para Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MATOS, Manuel (1999). *Que Fazer Com Esta Autonomia?* Jornal "A Página", n.º 78, Março./99.

MATOS, Manuel (1999). *Autonomia das Escolas: Atribuir ou construir novas competências profissionais*. Território Educativo nº 5, Porto: DREN.

MATOS, Manuel (1999). *Construir uma Escola Inclusiva*. Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

Morin, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido*. Lisboa, Publicações Europa-América

MORROW, Raymond; Torres, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

NÓVOA, António (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa, Universidade Técnica-ISEF

NÓVOA, António (org) (1992). *Vidas de Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (s/d). *L'Europe et L'Éducation: Éléments d'Analyse Socio-Historique des politiques Éducatives*. (Texto policopiado)

PACHECO, José (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora

PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda

POPKEWITZ, Th. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ed. Morata.

RICOEUR, Paul (1989). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés-Editora Lda

RICOEUR, Paul (1991). *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70

RICOEUR, Paul (1997). *A Crítica e a Convicção*. Lisboa: Edições 70

ROBERT, Bogdan e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução À Teoria e Aos Métodos. Porto: Porto Editora

SANTOS, Boaventura (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura (1994). *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura (1995). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. (Texto policopiado)

SANTOS, Boaventura (s/d). *Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos*. Texto policopiado

SARMENTO, Manuel (1998). *Escola Primária: Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional*, in "Inovação", vol. 11, n.º 1, pp. 33-52

SARMENTO, Manuel (2001). *Educação, cidadania e exclusão social*. Território Educativo n.º 8, Porto: DREN

SIMONS, Helen (1993). *Avaliação e Reforma das Escolas*. In ESTRELA, Albano ; NÓVOA, António (org). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

STOER, Stephen R. (Dezembro/1994). *O Estado e as Políticas Educativas*. Revista Crítica de Ciências Sociais.

STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena C. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*. Lisboa: Escher.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luísa (1994). *Educação Inter/multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: Uma perspectiva a partir da semiperiferia* – actas das sessões temáticas do III congresso Luso-Africo-Brasileiro de Ciências Sociais. Lisboa, 4-7 de Julho de 1994.

STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan; CORREIA, José Alberto (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”. *Revista Crítica de Ciências sociais*, 29.

ZAY, Danielle. L'école Partenaire. In: ESTRELA, A. ; BARROSO, J. e Ferreira (1994). *L'école un object d'étude*, Vº Colloque National. Lisboa: Universidade de Lisboa.

ZEICHNER, Kenneth (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

OUTRAS REFERÊNCIAS:

LIVRO DE ACTAS da Junta de Freguesia da Aldeia da Serra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

ANEXOS

ANEXO I ■ Extracto do Livro de Actas da Junta Paroquial cujo termo de abertura data de 1 de Outubro de 1860 e contém informações relativas aos pedidos sucessivos de uma Escola Primária para a Comunidade da Aldeia da Serra.

Este livro ha de servir para nelle se
haverem os actos de Sócios da Junta de
saude de ... bem como os de
os ... e ... de ...
... e ...
... e ...

Brasilia 1.º de Outubro 1822.

Seu Presidente da Junta,

M. Perceira

Manoel de Pa' Silva

centos e oitenta e oito, neste lugar de Vagueira e carga com
da a junta costuma fazer as suas sessões, ahi reunida a mes-
ma em sessão extraordinaria. Presidente declarou aberta a
sessão. Em seguida conforme o disposto do artigo numero cento
e noventa e sete do código administrativo. Delibrou a mesma
junta de parochia o parcho, e o regedor da referida parochia.
Unanimamente a citacao e a constituida a comissao
de beneficencia desta parochia, e nesta qualidade, promover
sollicitar, e ter em vista os cargos que as leis lhe emprouzarem.

E para constar se laurou a prezente acta que todos vão assignar
dipois de lida por mim Celestino da Cruz Parada Secretario que
a sobescrevi e assigno.

O Parcho

Presidente Excmo Augusto Boiz.

O Vogal Excmo Alfredo do Nascimento Pires

O Lito Ricardo Jose Offe

O Parcho

O Secretario Celestino da Cruz Parada

Acta da sessão da junta de parochia de Vagueira de 12 de
Fevereiro de 1922.

Los doze dias do mes de Fevereiro do anno de mil oitocentos
e oitenta e oito, neste lugar de Vagueira e carga com da a jun-
ta de parochia costuma fazer as suas sessões, ahi reuni-
da a mesma em sessão ordinaria, o Presidente declarou
aberta a sessão. e em seguida a mesma junta delibrou
demonstrar os devidos dos rendimento vencidos, e ante-
riores ao anno de mil oitocentos e oitenta e sete. E para
constar se laurou a prezente acta que todos vão assi-
gnar dipois de lida por mim, Celestino da Cruz Parada
Secretario que a sobescrevi e assigno.

O Presidente Excmo Augusto Boiz.

O Vogal Excmo Alfredo do Nascimento Pires

O Lito Ricardo Jose Offe

Acta da sessão da junta de parochias de ... de 12 de Fe
vereiro de 1888.

Aos doze dias do mez de Fevereiro do anno de mil oito centos
e oitenta e oito, neste lugar de ... e-caza onde a jun-
ta costuma fazer as suas sessões, ahí reunida a mesma con-
sessão ordinaria, pelas ... horas da manhã, o Presiden-
te declarou aberta a sessão. A mesma junta tendo em vis-
ta o artigo dezasseis da lei de doze de maio de mil oito cen-
tos e setenta e oito, deliberou, que haja em cada parochia
uma aula para cada sexo de ensino elementar, e em
virtude da mesma lei, a mesma junta de parochias, á pro-
pôr da instrução de ambos os sexos, pedir a Ex.^a Camara
Municipal d'este ~~lugar~~ ^{lugar}, a criação de uma aula mis-
ta, visto o aver do sexo masculino na idade escolar vinte e
seis annos, e no sexo feminino vinte e quatro, como pro-
vem da tabela copia do recenseamento das mesmas ^{nao falando} ^{de} ^{por} ^{de}
esta, e como a criação da aula mista para ambos os sexos
têm quem lhes aboque e-za suficiente para as fôrças
escolares, pois a junta tem meios fôrças para o in-
pro, por meios de escripturas, que se podem fazer semir-
cujo não haja quem a aboque.

E para constar se lavrou a prezente acta, que todos
vão assignar d'fóris de lida por mim Celestino da
Cruz Parada. Secretario que a se descreve e assigno.

Presidente Lxar Augusto Boiz.

Voga! Alfredo do Nascimento Pires.

Lito Ricardo Jorge Affo

Secretario Celestino da Cruz Parada

Acta da sessão da de parochias de 22 de Abril de 1888

Aos vinte e dois dias do mes de Abril de mil oito centos
e oitenta e oito, neste lugar de ... e-caza das ses-

sões, ahí reunida a mesma junta em sessão ordinaria
... do Thesoureiro, a

pensou-se ao seu cargo. A Junta prometteu ainda o alvará e o pagamento
 que resultaria da estabelecimento de duma escola de cargo permanente
 nesta parochia, cujo principio de exames na idade escolar é o prin-
 cipal e que elle sempre promoverá o bem e o estudo o que passa-
 rão a ser para a fidelidade dos seus administradores e com parre-
 lhos, passando-os em estado de bem e de moral e intellectual-
 mente; deliberou solicitar de Sua Magestade a graça de con-
 ceder-lhe a criação da escola que se trata, assumindo a Junta
 o cargo de fornecimento de casa e mobilia para exercicio e
 habitação da respectiva professora, melhoramento este que con-
 sidera da maxima importancia e urgencia para a parochia, que
 tem menos direitos que as outras, e na actual estado de diffusão de
 ensino das froucas que e não possuem.

Se concluiu a funta organizar o competente processo na forma dos artigos 100 e seguintes do capitulo XI do regulamento geral do ensino primario. - Parte III approvado por Decreto de 12 de julho de 1884 para o governo da provincia de Rio de Janeiro e para o de sua Magestade para a geral applicacao.

Com o plano de mais de 100.000, elle se gredente, e com o
tudo, e com o que de mais de 100.000, e com o
de mais de 100.000, e com o

Sentinel Bay

and has kept it

Tit. - Piccolo yolo yoso.

Secretario - Locustino da Cruz Passada

Atto da sessão da Junta de parochia do.

de 4 de Novembro de 1800

De quatro dias do mez de Novembro do anno de mil e novecentos, neste lugar de ... e caças das sessois, ali reunida a mesma junta em sessão ordinaria, o presidente declarou aberta a sessão, e depois nome horas da manhã, os vogaes passaram a discutir o orçamento desta parochia approuvado pelo presidente na sessão proxima passada, e depois de examinado e discutido o approvaram por unanimidade em todas as suas verbas, empioitando a receita em duzentos noventa e cinco mil seis centos e oito

Presidente João V. Carneiro J. C. C.
Vice José dos Santos Siqueira
D.º Manoel de Nascimento Gonçalves
D.º Francisco e Manoel do Espírito Santo
D.º

Ata de sessão de 31 de Dezembro de 1916.
 Aos vinte e um dias do mês de Dezembro de mil nove-
centos e dezesseis, nesta freguesia de ... e casa
onde a junta costuma fazer as suas sessões, onde se
encontrava o presidente e vogais reunidos em sessão
grão Clemente Sires, José dos Santos Sires, Francisco e Manu-
el do Espírito Santo, Cyrillo Sebastião Rodrigues e Manoel
do Nascimento Gonçalves; pelo presidente foi lido
que achava da maior conveniência para a instrução
dos habitantes desta freguesia o desdobramento da
escola mista nesta aldeia existente, ficando uma
para cada sexo, e por isso propunha que se representasse
se a ^{grma} Câmara Municipal de Bragança pedindo
o desdobramento referido. Posta em discussão a pro-
posta foi por todos reconhecido que a junta da pa-
roquia não podia com tal encargo resultante do desdo-
bramento da escola por não ter rendimentos ~~para~~
~~para~~ para as suas despesas. Que, porém, havendo
um paroquiano desta freguesia cheio de inten-
ções patrióticas, que oferece casa por dois anos,
mobiliário e material didáctico para funciona-
mento da escola resultante do desdobramento citado,
se aceitasse tal oferecimento e se representasse imedia-
tamente a ^{grma} Câmara Municipal de Bragan-
ça, pedindo o referido desdobramento. E não havendo
mais nada a tratar se encerrou a sessão.

Sala das sessões da junta da paróquia de ...

31 de Dezembro de 1916

O presidente João V. Carneiro J. C. C.
Vice José dos Santos Siqueira

ANEXO II ■ Informações relativas à
caracterização física dos edifícios
correspondentes à Escola Primária da
Aldeia da Serra.

DIRECÇÃO DO DISTRITO ESCOLAR DE BRAGANÇA

CONCELHO: Bragança
FREGUESIA: Bragança
NÚCLEO ESCOLAR: _____



- 1—É do tipo do Plano dos Centenários? — É do tipo Adães Bermudes? — É do tipo Conde Ferreira? —
É do tipo Trás-os-Montes? — É de tipo próprio, indefinido? Sim É casa vulgar adaptada? —
- 2—É propriedade do Estado? — Da Câmara? Sim Da Junta de Freguesia? — É particular arrendado? —
É particular cedido gratuitamente? —
- 3—É edifício independente? Sim É apenas parte dum edifício em que a restante é utilizada para outros fins? —
- 4—O edifício é constituído: por _____ sala de aula sòmente.
por 1 sala de aula e 2 compartimentos anexos à sala de aula.
por _____ sala(s) de aula e _____ compartimentos anexos a cada sala de aula.
por _____ sala(s) de aula e _____ casas de habitação com _____ compartimentos cada uma.
- 5—Tem instalações sanitárias? Sim Com água corrente? — Próprias? —
- 6—Tem ~~átroio~~ vestíário? Sim Tem alpendre ou pátio coberto? Sim Tem, além do alpendre, recreio anexo? Sim
Sup. 52,45 É vedado? Não Há possibilidade de ser ampliado? Não Tem outros terrenos anexos? Sim
Sup. _____ Vêm sendo cultivados? —
- 7—Descrição das salas de aula existentes:
a) Sup. 48,81; Alt. 8,85; Forma Rectangular; Janelas: n.º 3; Sup. total: 14,51; Orient. a E 3; a S —; a W —; a N —
b) Sup. _____; Alt. _____; Forma _____; Janelas: n.º _____; Sup. total: _____; Orient. a E _____; a S _____; a W _____; a N _____
c) Sup. _____; Alt. _____; Forma _____; Janelas: n.º _____; Sup. total: _____; Orient. a E _____; a S _____; a W _____; a N _____
d) Sup. _____; Alt. _____; Forma _____; Janelas: n.º _____; Sup. total: _____; Orient. a E _____; a S _____; a W _____; a N _____
Há possibilidade de ampliação das salas (Responda só em relação às que têm menos de 40^{m²}):
a) _____ c) _____
b) _____ d) _____
- 8—Salas de aula devolutas: _____ Motivo da devolução: _____
- 9—Estado de conservação do edifício: Bom? Sim Regular? _____ Mau? _____ Muito mau? _____
- 10—Lugares que nele funcionam: Escolas: Masc. _____; Fem _____; Mista 1; Postos: Masc. _____; Fem _____; Misto _____
- 11—Observações: _____

Carteiras de 2 lugares	Bom e reg.	1	Quadro preto de ardósia, medindo $1,20 \times 0,98$	Bom
» de 2 »	Mau e m. mau	1	» » de madeira ^{ardósia} , » $0,98 \times 0,98$	Bom
» de 3 »		1	Carta de Portugal Continental	Regular
» de 4 »		1	» do Império Ultramarino	Regular
» de »		1	Mapa-múndi	Bom
Bancos sem carteira, com lugar para 12 ¹⁸ alunos	Regular		Globo terrestre	
Secretárias do professor	Regular	1	Crucifixo modelo oficial	Bom
Cadeiras			» doutro modelo	
Mesas de trabalho para os alunos	Regular	1	Quadro de N. ^a S. ^a da Conceição	Bom
Estantes para material de ensino			Bandeira Nacional de lã	
Estante para biblioteca		1	» » de algodão	Bom
Suportes para mapas		1	Balança ordinária	Mau
Relógios de parede			» doutro tipo	
Cabides para vestuário no átrio (na sala de aula)	Bom	5	Colecção de pesos	Mau
Retratos de Sua Excelência o Presidente da República	Bom	2	» de medidas	Mau
Retratos de Sua Excelência o Presidente do Conselho		8	» de sólidos geométricos	Mau

EDIFÍCIOS DE 2 OU MAIS SALAS DE AULA:

Indicar, devidamente discriminado, em que escolas, lugares e salas falta algum do seguinte material escolar:
Carteiras para 40 alunos, secretária, cadeira, mesa de trabalho para os alunos, estante para material de ensino, suporte para mapas, relógio de parede, cabides, retratos dos Presidentes, quadro preto e crucifixo:

Sala a) _____
 falta: _____

Sala c) _____
 falta: _____

Sala b) _____
 falta: _____

Sala d) _____
 falta: _____

OBSERVAÇÕES:

DECLARAÇÃO:

Declaro, sob minha inteira responsabilidade, serem exactas as informações prestadas nesta ficha quanto ao edifício escolar e material nele existente.

Data: _____, 23 de Abril _____ de 1956.

O DIRECTOR DA ESCOLA Mista,
 O REPRESENTANTE DO POSTO ESCOLAR,



1	2	Distrito Bragança
Núcleo com <u>1</u> Estabelecimento	Localidade onde funciona o Estabelecimento	Concelho <u>"</u>
Município	A <u>"</u>	Freguesia <u>"</u>
Estabelecimento Escola	B <u>"</u>	Núcleo <u>"</u>
(escola; escola n.º; posto)	C <u>"</u>	Zona <u>"</u>

3 CICLO ELEMENTAR									
FREQUÊNCIA		LUGARES DOCENTES			HORÁRIOS (Total de Lugares)				
	Freq. em 3/10/77	T. lug. criados	T. lug. funcionar	N	D2	D3	D4	T	Total cl. especiais
A									
B									
C									
Total	47	2	2		2				

4 CICLO COMPLEMENTAR				
Total lugares criados	Frequência na 5.ª classe	Frequência na 6.ª classe	Lugares com a 5.ª classe	Lugares com a 6.ª classe

5 INSTALAÇÕES ONDE FUNCIONA O ESTABELECIMENTO					
51	Instalação 1	Instalação 2	Instalação 3	Instalação 4	Instalação 5
Instalações afectas ao estabelecimento	Tipo NP Prop CM N.º salas 1	Tipo ST Prop E N.º salas 1	Tipo Prop N.º salas	Tipo Prop N.º salas	Tipo Prop N.º salas
5.1.1 Localidade					
5.1.2 Morada	Lugar da Igreja	Outeirinho			
5.1.3 Outros utilizad. das instalações	Utilizador	retornados			
	Espaços utilizados	sala			
	Período de utilização	todo o dia			
5.1.4 Frequência c. elem.	47				
5.1.5 Lugares do ciclo elementar	Total em funcionamento	2			
	Total horário normal				
	Total horário duplo	2	—(d2—XXXX)—	—(d2—d3—d4)—	—(d2—d3—d4)—
	Total horário triplo				
	Total classes especiais				
5.1.6 Lugares do ciclo complementar					
5.1.7 Tipo da construção (definitiva, pré-fabricado leve; pré-fabricado pesado)	definitiva	definitiva			
5.1.8 Outros espaços utilizados como salas de aula					
5.1.9 Espaços não utilizados por falta de condições					
5.1.10 Outros espaços do edifício					

5.2 INSTALAÇÕES DE OUTRO(S) ESTABELECIMENTO(S)									
Estabelecimento(s)	Instalações	Freq.	Lugares docentes (totais)						
			N	D2	D3	D4	T	Total	cl. Especiais

OBSERVAÇÕES:

Data de preenchimento
Assinatura DDE

5

(www.inecua.es) Imprensa Nacional-Larsa de Noeda)

Imóveis Univis (a)

Beydarsaka Municipality

Ano de 1983

FATIGUENZA

Fragebogen (d)

_____ (e)

Districto 1

Ministério da Educação e Cultura

Concelho de Braga;

Divisão de Distrito Escolar de Banguela (c)

[illegible]

ANEXO III ■ Mapa indicativo do mobiliário e material didáctico existente no edifício mais recente.

DISTRITO ESCOLAR DE BRAGANÇA

RELAÇÃO DO MOBILIÁRIO E MATERIAL DIDÁCTICO

Núcleo de _____, freguesia de _____, concelho de Bragança
 Edifício escolar tipo N.º P. de 1 salas de aula.

MATERIAL EXISTENTE NA SALA DE AULA N.º 1

Quantidade	DESIGNAÇÃO	ENTIDADE PROPRIETÁRIA	CASA FORNECEDORA	Data do fornecimento	OBS.
MOBILIÁRIO					
1	armário metálico com 4 prateleiras	Estado	FOC	12-6-72	
1	armário de madeira (com equipamento de tecnologia)	"	Beltrão Bellus	22-6-72	
1	estante	Estado	Camara Municipal	-64	
24	cadeiras	"	"	"	
1	secretária	"	"	"	
1	cadeira	"	"	"	
1	bandeira	"	"	"	
1	fogão tipo Salamandra	"	"	"	
1	fogão a gás	"	"	11-1-72	
1	estrado de madeira	"	"	-64	

MATERIAL DIDÁCTICO

3	baixas guisenaire	Estado	Beltrão Bellus	22-6-72	a) este material está incluído no armário metálico
1	copiador e seus acessórios	"	"	"	
1	Unidade de Melodias Hohner soprano	"	Guerra Trachar	21-1-72	
1	Unidade de Metalofones Lower	"	"	"	
1	Bola P.V.C.	"	Telecel	23-1-72	1.º lugar
20	placas de espuma Polyester	"	"	"	
30	alfinetes de calheta de massa	"	"	"	
11	tesouras	"	Pereira & Barros	21-1-72	
182	carimbos	"	Carimbo	9-10-72	
6	almofadas	"	"	"	
2	frascos de tinta	"	"	"	
1	globo	"	FOC	31-12-70	
1	globo	"	FOC	12-6-72	
1	balança de pratos	"	Beltrão Bellus	22-6-72	b) este material está incluído no armário de madeira
1	caixa com 13 pesos	"	"	"	
1	metro articulado	"	"	"	
1	fita métrica (20 metros)	"	"	"	

Q DIRECTOR DA ESCOLA, ~~O REGENTE ESCOLAR,~~

ANEXO IV ■ Extractos dos Livros “D” e “C” onde constam os relatórios de algumas das visitas realizadas pela Inspeção à Escola da Aldeia da Serra, no período a que se reporta este trabalho de investigação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Direcção-Geral do Ensino Primário



Ensino primário ^(a) elementar

Distrito escolar de Bragança

Concelho de Bragança ou 1.ª zona de —

Freguesia de —

^(b) Escola Exista de —

LIVRO D

REGISTO DAS VISITAS RESPEITANTES AOS SERVIÇOS DE INSPECÇÃO E DISCIPLINARES

Anos lectivos de 1966-1967 a 19—-19—

Termo de Afectação: Há-de servir este
livro para registar as visitas dos
seus Inspectores orientadores que visitarem esta Escola.
O Professor

(a) Infantil, elementar ou complementar.

(b) Escola ou posto e sua designação, conforme o artigo 68.º e parágrafo do Decreto n.º 22 369.

Ensino primário ^(a) elementar

(b) Escola mista de _____
Visita do inspector (c) - orientador, _____
Iniciada no dia 24 de Outubro de 19 69, concluída no dia _____ de _____
de 19 _____

Serviços escolares a que assistiu

Reorganização das 1^a, 2^a, 4^a classes - em Língua Portuguesa
Aritmética e Desenho - pela professora

-II-

Trabalhos que realizou:-

- Assistência às lições
- Exame da escrituração; dos cadernos e das "processos individuais"; do material, etc.
- Conselhos e estímulos aos alunos
- Orientação da professora

Indicações fornecidas

Substituir e actualizar o "Horário" ministrando as lições de
"observação" pela forma exemplificada de organizar o mate-
rial didáctico, especial, aconselhado, para a conveniente lec-
ção, em Aritmética, etc. das duas primeiras clas-
ses. Melhorar os cadernos. Completar a escrituração nos
livros "A" e "B", bem como os "processos" ("observações", etc.).
Plantar a "escrita" da Caixa, segundo o indicado (livros
"Carta", de "Actas", etc.). Diligenciar para que o edifício seja
electrificado, e no sentido de todas as alunas terem bata.

O Inspector,

Professores cujos serviços foram inspeccionados:

O Director da Escola,

(a) Infantil, elementar ou complementar.

(b) Escola ou posto e sua designação, conforme o artigo 68.º e seu parágrafo do Decreto n.º 22 369.

(c) Principal ou do distrito e respectivo nome.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO



LIVRO DE REGISTO

DAS

VISITAS RESPEITANTES AOS SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

E

APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

LIVRO C

Termo de abertura: Há-de servir este
livro para registar as visitas dos orientadores
pedagógicos que visitem esta escola.

A Professora

Visita do inspector orientador _____

Iniciada no dia 9 de Novembro de 1941

Concluída no dia 9 de Novembro de 1941

Serviços escolares a que assistiu

Assisti aos serviços escolares da senhora Professora _____, que lecciona uma turma de 28 alunos da 1ª Fase, sendo 9 entrados pela primeira vez na escola. Os alunos encontram-se já perfeitamente ambientados ou integrados numa organização de trabalho escolar, que a senhora Professora domina com natural afecto e segurança. As lições foram simultâneas e individuais, notando-se louvável mobilidade da colega docente à volta dos alunos, que se encontravam ocupados nos seus trabalhos. Acho que não fiquei perturbada com a minha presença e colaboração, dando a sua aula com calma e naturalidade. Os alunos também não estranharam e aceitaram que eu, por momentos, lhes tomasse o domínio da aprendizagem. Considero isto um bom sinal: pois é o

Trabalhos que realizou

reflexo ou espelho de um trabalho persistente de educação, criação de hábitos de trabalho e trabalho solidário em grupo. Ocupi parte do meu tempo a demonstrar à senhora Professora a viabilidade de utilização do limbo gráfico existente na escola, na confeccionação de material de aprendizagem. A propósito, recomendo-lhe que o aproveite para a duplicação do modelo da Ficha Escolar do aluno, que foi objecto de análise num dos documentos escritos do Programa de Formação Contínua. Para obtermos o sucesso escolar dos alunos é necessário associarmos a avaliação contínua à individualização da aprendizagem. A sua metodologia pareceu-me aceitável. Agora o que importa é planificar objectivos a médio prazo, programando metas a atingir e, a partir daí, aplicar os necessários ajustes.

Assinaturas

Do Inspector orientador: _____

Do director da escola: _____

Dos professores cujos serviços foram examinados: _____

Visita do inspector orientador

Iniciada no dia 16 de Maio de 19

Concluída no dia 16 de Maio de 19

Serviços escolares a que assistiu

A execução de várias actividades de Língua Portuguesa e matemática orientadas pela 2.ª professora e dirigidas à 1.ª fase de escolaridade num total de 26 crianças e diferentes níveis, que em idade que em nível de conhecimentos.

Existem a tomar conhecimentos da frequência de alunos da escola do Distrito de 2.ª fase de escolaridade para esta escola e que se encontra a frequentar a 1.ª fase porque as 2.ªs professoras entendem assim devido a seu nível de aprendizagem.

Trabalhos que realizou

Observamos as crianças em actividade, o processo individual e os livros de escrituração.

Em relação ao aspecto administrativo chamamos a atenção do Encarregado de Direcção para o seu dever de dar cumprimento integral ao espírito da circular 57/79. Deve providenciar no sentido de regressar urgentemente à escola o material que se encontra na posse da 2.ª prof.

Recomendamos que as fichas informativas (avaliação) sejam preenchidas não no aspecto quantitativo mas qualitativo, isto é: cada ficha deve conter, de forma sinteticamente, todos os elementos recolhidos e observados em cada criança que o nível cognitivo que sócio-operativo.

A avaliação final será feita o nível de E. escolar pelo que deverá deixar a situação de isolados.

Assinaturas

Do inspector orientador:

Do director da escola:

Dos professores cujos serviços foram examinados:

ANEXO V ■ É composto pela transcrição integral da entrevista realizada a uma das professoras que exerceu funções na Escola da Aldeia da Serra e a análise de conteúdo respeitante à mesma entrevista.

Entrevista realizada no dia 10 de Setembro de 1999, na cidade de Bragança à professora Violeta que exerceu funções docentes na Escola Primária da Aldeia da Serra, durante cerca de 10 anos, que correspondem a toda a década de 90.

A.P. – Violeta, fale-me dos seus anos de professora na Aldeia da Serra.

P.V. – Bom... os meus anos de professora na Aldeia da Serra foram anos bons... tenho gratas recordações: a nível de crianças, a nível de comunidade, a nível de ensino. Foi tudo bom ali, porque na minha vida houve coisas boas e coisas más. Ali já foi bom, porque a experiência também já era muita, os anos de serviço eram muitos, o meio foi muito bom. Vinha de uma escola que era muito difícil, e na Aldeia da Serra as crianças eram muito meigas, muito receptivas, elas próprias tinham o cuidado de não cansar a professora. Estas coisas tocaram-nos, não é? E a comunidade ajudou-me muito, havia entre ajuda, colaboravam.

A.P. – A escola que referiu como difícil, era rural?

P.V. – Não, era mesmo em Bragança, era uma zona problemática que tinha crianças muito abandonadas, um meio muito degradado, muitas dificuldades de aprendizagem, muitas deficiências, apanhei tudo. Olhe, nem sei! O primeiro ano que estive lá, 5 crianças foram integradas no Centro de Educação Especial. Foram anos muito difíceis, mas depois aquilo melhorou. Deram-lhes umas casas melhorzinhas noutros locais e deixou de estar aquela miséria ali concentrada.

A.P. – Então sentiu muito a mudança quando foi para a Aldeia da Serra?

P.V. – Sim, sim, o trabalhar na Aldeia da Serra foi como ir para o céu. Eram umas crianças muito sensíveis, muito amigas.

A.P. – A professora Violeta acompanhou a evolução da escola e das suas relações com a comunidade nas últimas décadas. O que lhe ocorre dizer sobre essa evolução?

P.V. – Uma vida de professora tem muito para contar da evolução da escola. A relação escola comunidade sempre existiu, mas de que maneira! Eu acho que dantes era ainda mais forte, porque as professoras viviam ali junto das crianças, mesmo que não quisessem conviviam com o meio, colaboravam e ajudavam-se mutuamente.

Essa relação sempre existiu, só que dantes não se falava muito dela, nem estava escrita no papel. Sempre existiu, uma pessoa ia para uma aldeia e só saía de lá no Natal, Páscoa e fim do ano, tinha que haver relação. Eu lembro-me de teatrinhos que se faziam na aldeia, a costureira fazia umas coisas, outros faziam outras, todos ajudavam nem era preciso pedir. Depois lá nos encontrávamos na sala de aula porque não havia outro espaço. E toda a gente assistia ao teatrinho ou a qualquer outra actividade que se desenvolvia. Este tipo de actividades

promovia a proximidade com as pessoas e desenvolvia uma convivência social mais profunda.

Sempre houve relação escola comunidade só que agora parece que é assim mais pedida, programada por obrigação. Para o meu feitio não é obrigação, sempre tive boa relação com a comunidade e se eles não falarem meto-me eu a falar com eles.

A.P. – Sei que na Escola da Aldeia da Serra fez experiências muito interessantes. Qual foi a estratégia que utilizou para entrar na comunidade ou seja levar a escola ao meio e o meio à escola?

P.V. – Aproveitando os temas da Área Escola é uma base, mas fui um pouco receosa porque podia ser objecto de crítica, porque nas horas que saíamos podiam dizer: Anda na rua e não ensina. Mas não, até entenderam muito bem.

Por exemplo um ano fizemos o ciclo do pão: começamos em Setembro/Outubro, foi lá uma pessoa à escola que se dispôs a explicar tudo e depois acompanhamos a sementeira e o crescimento. Íamos várias vezes ver, filmávamos, fotografávamos, víamos o tamanho e registávamos. Trazíamos um bocadinho e registávamos em tal data apresenta este crescimento. Depois assistimos às ceifas, isto já em Agosto. As crianças telefonavam-me para eu ir lá, porque já não era tempo de aulas. Juntamo-nos todos e fomos assistir à ceifa mecânica, depois a senhora Maria com uma foice e dedeiras fez tudo como antigamente se fazia porque os miúdos desconheciam, hoje é tudo feito com máquinas. Assistimos também ao cozer do pão, foi a senhora Joana, desde o “rojar o forno”, todas aquelas curiosidades, sabermos que o forno está “rojo”, quando a pedra está branca, desde benzer o forno que eu também não sabia, fazer aquela reza toda, ficou tudo gravado; o peneirar, tirar a farinha e o farelo, assistimos ao amassar, as crianças ajudavam a tudo, deitavam água, metiam lenha para o forno e essas coisas todas e depois fomos para a escola. Mais tarde fomos tirar o pão já cozido e tostadinho e a senhora Joana deu uma bola de pão a cada criança e a mim também, foi muito simpática.

Outro senhor, já muito velhinho levou-nos ao moinho. Ainda pensamos ir à moagem, mas achamos que o moinho era mais tradicional e do seu próprio meio, fica lá num ribeiro que passa na aldeia. O senhor Manuel que nos foi mostrar isso tudo, viveu muito essa visita, tiramos-lhe uma fotografia. Ele dizia assim: antigamente, quando se cozia o pão, era um cheirinho a pão cozido que se sentia na aldeia toda e eu não quero morrer sem ver este moinho outra vez a trabalhar. Portanto houve uma colaboração muito grande, isto foi num ano, noutros anos foram outras coisas. Havia muita colaboração, por exemplo nos magustos como era uma escola pequena, fazíamos o magusto com a escola de outra aldeia. Juntávamo-nos num lugar que fica a meio de duas aldeias, combinávamos para nos encontrarmos às tantas horas, eu saía com os meus alunos, ela saía com os dela e o magusto era ali perto da Barragem para não haver tanto isolamento.

E noutros passeios, por exemplo: chegava a Primavera ver tudo a desabrochar, às vezes também fazíamos passeios juntas à Zona Histórica de Bragança e outros passeios e havia sempre colaboração dos pais.

A.P. – Quer dizer que o seu trabalho era desenvolvido a partir de uma realidade que era próxima das crianças e dos seus saberes?

P.V. – Sim fazia, eu é que sabia. Um dia não conseguíamos dar aulas por causa das cegonhas que andavam em volta da escola. Devia haver cinco, bem... até devia haver seis porque dizem que elas vêm sempre aos pares, coisas que eu também aprendi. Então elas faziam muito barulho: troc. troc. troc. aquele barulho que elas faziam, em volta de um olmo que havia em frente à escola. Eu não conseguia segurar as crianças, ia tudo para a janela, então fomos todos para a rua dar a aula debaixo de um pinheiro. Nós falamos de aves que vão e vêm, as cegonhas em Janeiro estão cá e têm os ninhos ali na aldeia, de andorinhas de hábitos delas, do revestimento do corpo, pronto demos uma lição, se bem que os alunos nem se aperceberam que era uma lição. Eles diziam umas coisas, eu dizia outras, eles contavam coisas que eu não sabia da maneira de fazerem os ninhos, os ninhos artificiais que lhes faziam por ali, mas elas não os queriam, eles sabiam isso tudo.

Outro dia foi um enxame: um miúdo pediu para ir à casa de banho, só tivemos tempo de ir para a sala, as abelhas cravaram-se todas no miúdo.

Outra vez foi um passarinho que nos entrou para a sala, toda a gente a olhar para o ar... e o passarinho pôs um ovo mesmo ali, e uma das crianças disse: "Um parto". Olhe, não sei, são coisas que a gente acha graça e pronto... lá foi mais outra lição de aves, enfim... quantas vezes a gente tinha que alterar para dar uma lição de moral quando era preciso, mas a gente pode sempre alterar. Sabe, os processos de ensino devem partir sempre daquilo que cada criança sabe, e quando vão para a escola já sabem muitas coisas, é preciso é respeitá-las.

A.P. – Acha a comunidade da Aldeia da Serra muito ligada à escola? O facto de a professora Violeta viver em Bragança alterava essa relação?

P. V. - Não, não, eu vivi quase sempre na aldeia, tinha lá os meus filhotes e tudo, mas veja bem, a Aldeia da Serra fica muito próxima de Bragança, tinha aqui a minha casa, a minha família, a minha vida. Passei bastantes sacrifícios porque não tinha carro, utilizava os transportes públicos, saía às 6 horas da manhã de casa, porque o autocarro ia dar a volta a outras aldeias, chegava lá às 7 h e 20m para começar a trabalhar às 8h. Tinha crianças que iam a essa hora para a escola para me fazerem companhia, os filhos da Florbela iam para junto de mim coitadinhos!

Eu acho que a relação nunca foi prejudicada, porque eu vivia todas as alegrias e tristezas daquela aldeia. Eu colaborava nas festas, assistia às comunhões das crianças, por exemplo, um dia foi lá o senhor bispo e lá fui eu. Havia a festa do S. Sebastião, nós íamos todos à missa, assistíamos às festividades e depois voltávamos para a escola e era assim em todos os acontecimentos. Na festa de Nossa Senhora em Fevereiro íamos lá a cima à missa e voltávamos para baixo para a escola. Eu fazia assim, eu é que sabia o que devia fazer e dentro da minha

escola era eu que mandava. Eu não atrasava as aulas, programava as coisas devidamente, mas chegava o dia de um acontecimento na aldeia e nós participávamos.

A.P. – A professora Violeta fala da Escola da Aldeia da Serra e da sua comunidade com uma proximidade tão grande que parece falar de uma terra onde viveu toda a sua vida, quando de facto não foi isso que aconteceu. Que estratégias utilizou para construir essa relação?

P.V. – Olhe, para mim, a princípio era um meio estranho, a primeira vez que fui para lá segui sempre e fui parar a outra aldeia. Quando cheguei à Aldeia da Serra ia uma pessoa comigo e eu vi uma senhora que se chamava Maria, parei e disse-lhe: - Olhe, eu sou professora venho dar aulas para aqui este ano...

- Ah! Eu tenho uma filha na escola. Segui, segui e encontrei um senhor com umas vacas e disse-lhe que as vacas estavam muito sujas, que tinha que lhes dar um banho e o senhor riu-se... pronto metia-me assim com as pessoas e as pessoas falam. Se a gente lhes dá um bom dia muito seco eles também dizem um bom dia seco.

Quando íamos fazer os magustos para o monte e encontrávamos pastores convidávamo-los para comerem das nossas castanhas e sardinhas, como às pessoas que andavam nessa altura a apanhar castanhas também as chamávamos. Às vezes iam, sentavam-se comiam e estavam connosco.

Quando as pessoas andavam a fazer a vindima eu pedia-lhes a prova só para conversar com eles, porque é claro que eu não queria prova nenhuma. Acho que esta comunicação facilita a relação com as crianças, porque elas gostam que a professora fale com o pai e com a avó.

Tive lá dois alunos ciganos que estiveram comigo três ou quatro meses. Eu preparo sempre a chegada das crianças novas e com estas também foi assim e foram sempre bem tratadas por todos. Quando foram transferidos, despedi-me deles dei-lhes um beijo e abracei-os. A mãe ficou tão sensibilizada que se abraçou a mim a chorar. Eu disse-lhes: - Vá filhos, foram tão bons meninos... e a mãe talvez por ver que eu os acarinhava ficou sensibilizada. Eles eram amorosos e as outras crianças eram amigas deles.

Assim como outras situações. Uma vez recebi duas meninas vindas da África do Sul que quase não falavam português, foi a mesma coisa, falei com as crianças e disse-lhes: - Agora temos mais umas companheiras. Olhem que lindas, temos que tentar comunicar com elas e recebê-las muito bem para que não se sintam estranhas e passado pouco tempo as crianças começam a trocar prendinhas entre elas e a entenderem-se perfeitamente .

A.P. – Diz-se que é importante que a professora viva no local de trabalho, parece-lhe que esse factor determina o sucesso da relação?

P.V. – Não, eu estava lá muito tempo para além das horas lectivas, eu até podia viver lá e não ter boa relação com a comunidade.

A.P. – O facto de ser uma pessoa comunicativa facilitava a relação?

P.V. – Sim, sim, mas eu no princípio também sou um pouco receosa, depois vou andando e vendo até onde posso ir, quando tenho que dar um raspanete também o dou. Uma vez chamei uma senhora à atenção era mãe de umas meninas que eu achava que tinham falta de cuidados. Mas, só o fiz quando já estava bem segura e sabia que o podia fazer. Eu já a tinha ajudado muito em vários aspectos e era amiga das meninas. Aquilo era uma miséria!

Acho que se tivesse vivido lá não tinha melhor relação, há professoras que vivem onde trabalham, mas que se isolam muito. Eu antes trabalhei noutras aldeias onde vivi e colaborava muito em certos trabalhos com as pessoas. Ali na Aldeia da Serra também houve muita colaboração tanto da minha parte como da parte das pessoas, era como se eu fosse de lá e vivesse lá. Eu até dizia que era a minha terra. Às vezes as pessoas até estranhavam. Uma vez encontrei um senhor em Bragança que eu sabia que era da Aldeia da Serra, se calhar ele nem me conhecia, estava a comprar melões a um senhor da minha terra, então eu disse ao senhor que estava a vender os melões: - Atenda bem este senhor porque é da minha terra. O senhor ficou surpreendido, porque se realmente fosse ele conhecia e disse: - Ah! Então, este senhor é da Aldeia da Serra! E ele respondeu: - Sou, sou. Eu saí e eles lá ficaram a conversar.

A.P. – A professora Violeta disse-me que na escola o professor é que sabe. É ele que tem a capacidade de gerir e desenvolver o trabalho da forma que melhor entende.

P.V. – Sim, sim, então quem melhor que o professor pode saber e resolver os problemas? Vamos estar sempre a telefonar para a Delegação a pedir apoio, para quê?

A.P. – Como era a sua relação com as instituições: Delegação Escolar, Centro de Área Educativa, etc.?

P.V. – Com a Delegação Escolar foram sempre boas, cumpria, nunca houve problemas. Com o Centro de Área Educativa nunca tive relações directas.

A.P. - Cumprir... a Esmeralda refere muito o cumprir, o que entende por este cumprir?

P.V. – Ah! Cumprir tem que ser, é essencial. Olhe, entrar a horas e sair a horas. Se por qualquer motivo eu tivesse que entrar um bocadinho mais tarde, as crianças sabiam. Eu dizia-lhes: - Vocês, amanhã vão entrar um bocadinho mais tarde e depois saem mais tarde.

Porque se a professora cumprir dificilmente têm porque lhe pegar. Às vezes dizem: - Pegam por tudo e por nada. Mas, eu acho que não. Se a pessoa cumprir está ali e sabem que está a trabalhar.

Eu acho que a professora tem que dar o exemplo, tem que ser o modelo, não pode ser uma qualquer, parece-me que tem que ter dignidade. Tem que se ver na professora um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de um Projecto que diz respeito a todos .

A.P. – E com a inspecção, teve alguma relação?

P.V. – Sim, da Inspeção tive algumas visitas, eles também fazem os seus inquéritos, até deixavam algumas coisas na escola que eram mais para nós, assistiam às aulas, mais nada. Inspeção vista assim para vigiar, nunca tive, o que tive foram visitas normais. Eles sentavam-se e diziam: - Continue a trabalhar. Visitas normais.

A.P. – Não se sentia vigiada. Esse à-vontade que sentia no trabalho, essa segurança, libertavam-na de receios?

P.V. – Ah, sim! É a experiência. Eu estava na escola e não pensava em mais nada. Eu também tinha os meus filhos pequenos, também os deixava e tinha os meus problemas, mas na escola não pensava em mais nada. Às vezes até me perguntava: - Será que eu não sou como as outras mães? Eu não tinha tempo de pensar em mais nada. Isto digo-lhe como quem se confessa. “Eu não pensava em mais nada”. Se estivesse com qualquer problema, na escola, estava em terapia.

A.P. – Gostou sempre de ser professora?

P.V. – Eu no princípio quando tirei o curso, não sei muito bem, mas tinha vergonha de ser professora. Não sei porquê, não sei explicar, mas tinha vergonha de ser professora. Até lhe vou contar uma coisa engraçada, que não tem graça nenhuma, mas que se passou. Uma vez ouvi um homem dizer assim “Professoras há tantas, eu dou um pontapé num calhau e sai uma professora”. Eu nem respondi fiz que nem liguei.

E outra vez... dantes havia aquela coisa que diziam que era para proteger as professoras, mas eu acho que as achincalhava um pouco, as professoras não poderem casar com qualquer pessoa. Uma vez um cigano que ia muito pela minha aldeia, antigamente iam muito pelas aldeias, acampavam... o rapaz estava registado, fez a tropa e ficou lesionado em África, portanto ficou com uma pensão razoável e então disse-me assim: - Ah! Eu também já posso casar com uma professora, porque já tenho ordenado. E eu disse-lhe assim: - Então, claro que sim, se tu arranjares uma professora que te queira, claro que podes casar com uma professora.

... Mas também não sei se era só por isto, mas o que é certo é que não gostava de ser professora. E depois também não gostava porquê? No início de carreira eu tinha 18 anos. Eram turmas de 50 alunos, uma pessoa sem experiência nenhuma. E digo-lhe... agora fala-se muito em acções de formação e eu fiz muitas acções de formação das quais não tenho certificado nenhum, documentação nenhuma,

porque a gente fazia-as, mas não era obrigada a andar à cata de créditos, mas a primeira acção de formação que eu tive vou-lhe dizer qual foi.

O primeiro ano que eu trabalhei, aflita, amargurada, porque não sabia como havia de pôr os alunos da 1ª classe a ler, não me metia dificuldade a 4ª classe, nem a 3ª, trabalhava até às 8h da noite, era um programa extenso: Português, História, Geografia... eu estudava muito, contactava com colegas minhas e preparava as aulas com elas. Não tenho vergonha nenhuma de dizer, que para aqueles exames de admissão em que apareciam problemas com 3, 4, e 5 operações eu tirava muitas dúvidas com colegas. Uma colega dizia-me: - Olhe, explique-lhes assim... explique-lhes assado. Como eu agora digo a outras, mas algumas parece que não querem aprender. Eu aprendi com essas colegas, aprendi com os alunos, aprendi com todos.

Bom, mas a propósito dessa primeira acção de formação: Foi um professor lá à aldeia fazer as passagens e eu confessei-lhe que tinha muita dificuldade em pôr a 1ª classe a trabalhar. E esse professor nessa escolinha perto de Fafe, deu-me ali uma lição que foi primordial para eu passar a adorar a 1ª classe e a partir daí passar a querer ter sempre a 1ª classe. Tenho muito material didáctico, caixas e caixas de carimbos, gravuras material para tudo.

A.P. – Precisávamos de muitos professores desses para nos ajudarem.

P.V. – Eu passei a adorar a 1ª classe. Uma vez, na Aldeia da Serra estava a preparar a festinha de Natal e diz assim uma senhora: - Ai como o meu garoto já escreve bem!

Foi assim que me apaixonei pela 1ª classe. Depois quando havia acções de formação, eu escolhia sempre a 1ª classe. Vamos lá... deixe-me usar assim este termo “Especializei-me na 1ª classe”, claro, especializei-me à minha maneira.

A.P. – Sim, mas através de processos construídos por si?

P.V. – Sim, sim, mas tudo começou por um fracasso. Reconheci-o eu como um fracasso, porque nesse mesmo ano a Direcção Escolar de Braga para onde se mandavam as percentagens enviou-me uma nota que dizia assim: “Louva-se pelo óptimo rendimento escolar”. Ainda a tenho, vinha a classificação da professora acompanhada dessa nota. Mas, para mim, eu sentia que tinha dificuldades e não as guardei para mim e aquele professor ajudou-me ali assim em conversa e eu comecei a fazer aquilo que ele me disse, a estudar e a fazer formação, que ia sempre, mas eram diferentes de agora. Não quero dizer que agora são más, porque também são necessárias, Deus me livre que a gente se feche ali só na aldeia, é preciso conviver.

A.P. – É importante o convívio com os colegas?

P.V. – Ah! É muito, nós na Aldeia da Serra fazíamos encontros e festas ao longo do ano, e no Conselho Escolar que se realizava numa escola de Bragança reuniam mais escolas connosco. Havia troca de opiniões sobre fichas, cartões,

trabalhos, festas, actividades. Os temas da Área Escola eram escolhidos neste Conselho Escolar.

A.P. – Acha que essa é uma das soluções para o combate à extinção de escolas do 1º ciclo?

P.V. – É, é a única.

A.P. – O que acha da extinção de escolas rurais que se tem vindo a verificar?

P.V. – Ai meu Deus! Posso estar a ser antiquada, mas eu acho que se não deviam extinguir tantas escolas. A professora faz muita falta na aldeia e a escola também, porque se está a criar um círculo vicioso. As aldeias começam a ficar desertas, porque as pessoas também pensam nos filhos, não há escola e eu estou aqui com os meus filhos e não vão para a aldeia, acho que uma coisa está a condicionar a outra. Eu vejo por exemplo pessoas emigrantes que regressaram de França para a minha aldeia que não tem escola e os pais vêm os filhos a andarem para aqui e para ali, para outras aldeias, depois ficam ali um dia inteiro, à chuva e ao sol, num meio estranho, às vezes lá vem uma vizinha que os chama para se aquecerem na lareira. É assim que a coisa está, mas não é uma boa solução. As crianças estavam melhor no seu meio, comiam em casa e sentiam-se melhor.

A.P. – Trabalhou em várias zonas do país: Braga, Porto, Mogadouro e Bragança. Conheceu muitas colegas, qual é a sua opinião relativamente à relação que as professoras (porque a maioria são mulheres), estabelecem entre si?

P.V. – Eu por onde passei tive sempre boa relação com as professoras. Em Fafe, por uma questão de circunstâncias geográficas e de horário foi o sítio onde estive mais isolada, no Minho vivi isolada, não havia o contacto que tive depois nas outras escolas. No Porto, já havia mais relação. Mas, com tudo o que possam dizer a ideia que eu tenho é que os professores vivem muito os problemas dos alunos. Olhe, são enciclopédias!

As crianças vêm-nos contar os seus problemas é porque vêm a professora quase como uma pessoa da família, senão não vinham.

Eu tive uma criança que chegava muito tarde à escola e eu chamava-a à atenção, não ralhava, mas dizia-lhe. Ela ficava assim com o olhar muito carregado, e um dia ela chamou-me e disse-me: - Sabe, ontem o meu pai encostou a minha mãe ao frigorífico e pôs-lhe assim aqui uma faca (apontou para o pescoço). E eu disse-lhe: - Deixa lá filha, era a brincar. Ela olhou para mim assim muito triste e disse-me: - Não era, não.

E eu disse: - Mas agora que já me contaste a mim, não contas aos teus colegas, eles não precisam de saber. A criança ficou aliviada, tirou um peso de cima dela, ela trazia toneladas em cima. Eu nunca disse aos pais, senão ainda lhe batiam, mas nunca mais lhe chamei à atenção por chegar tarde, de vez em quando dava-lhe um miminho e ela sentia-se segura como quem diz: - Tu sabes, mas estás calada.

E acho que a maior parte é assim.

Olhe por exemplo os livros, os pais pedem: - A senhora professora traga-me os livros. As voltas que a gente dá para os arranjar, hoje vem um, amanhã vem outro, o tempo que a gente passa a fazer fichas, a tirar fotocópias, só mesmo por dedicação.

A.P. – Quando se fala de uma escola pequena, de uma aldeia pequena, normalmente associa-se esta situação a isolamento. Há estratégias para combater esse isolamento?

P.V. – Mas que isolamento! Nada disso, temos que desenvolver estratégias de trabalho interessantes para motivar as crianças, eu fazia fichas. Coitado do meu marido, quantas fichas me fez à máquina, porque eu queria as fichas à minha vontade, não queria as dos livros, depois dava a outras colegas, fichas lindas, ilustradas.

A.P. – Então trabalhou sempre em conjunto com outras colegas, nunca se sentiu isolada?

P.V. – Nos dois primeiros anos senti, depois nunca mais, trabalhei sempre em colaboração com outras colegas.

A.P. – Está com certeza a par do modelo da nova organização da escola que objectiva a construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Relativamente à escola da Aldeia da Serra, qual é a sua opinião sobre este assunto?

P.V. – A autonomia é importante, mas só por si não é nada, ela tem que mobilizar toda a gente para participar na construção de um sentido de escola melhor. O importante são as crianças e as pessoas e se as coisas a nível de relação pedagógica e educativa melhorarem a autonomia começa a definir-se. Num certo sentido, os professores do 1.º Ciclo tiveram sempre alguma autonomia na forma como trabalhavam. Claro que há problemas que se houvesse outra organização e melhor comunicação se podiam evitar. A escola insiste muito numa estratégia de remeter todos os problemas que surgem para outras instituições que estão acima e às vezes era bem melhor se fossem discutidos e reflectidos dentro de si própria. Os problemas são como bolas de neve para que não cresçam, o melhor é discuti-los. Agora, autonomia pedagógica o professor tem que ter, mas também é importante a autonomia financeira. As escolas do 1.º Ciclo têm sido muito esquecidas e estão muito pobrezinhas.

A.P. – A escola da Aldeia da Serra não tinha Auxiliar da Acção Educativa?

P.V.- Não, no meu tempo eram as mães, duas mães por semana que limpavam a escola e andava bem limpa, até as carteiras esfregavam, depois passou a ter uma senhora que ia fazer a limpeza. Mas até ir essa senhora eram as mães. Mas a

autonomia financeira é muito importante. Já viu partia-se um vidro e tinha que se fazer um ofício para a Câmara e ficar à espera. E uma verba para material é preciso não temos nada. Eu se fosse a tirar o dinheiro dos lápis e das canetas e de outras coisas que comprei, olhe nem sei! Sabe o que é ver uma criança sem nada? Como aquelas pobrezinhas de que já lhe falei. Muitas vezes iam para a escola sem comer e lá ia eu comprar um iogurte e outras coisas e depois mais um lápis, um caderno, tinha que ser, elas não levavam absolutamente nada para a escola. Se a gente tivesse um orçamento já podia ter material para estas crianças e para outro tipo de material que se desgasta.

A.P. – A vida de professora nunca foi, não é, e concerteza nunca será uma vida fácil?

P.V. – Pois não. Na Aldeia da Serra, como já lhe disse não foi difícil. Foi bom trabalhar lá. Foi onde terminei a minha carreira docente e tive a colaboração de toda a comunidade, nem digo só dos pais dos alunos, mas de toda a gente. Olhe, uma vez um senhor fez-me parar o carro na estrada, porque soube que nós andávamos a procurar espigas de centeio, trigo e cevada e eu não as distinguia. O homem não tinha filhos, nem familiares na escola, mas lá soube, não sei como e então disse-me: - Olhe, minha senhora, estas espigas são de trigo, estas de centeio, estas disto e estas daquilo... já todas divididas. Foi delicado... Gostei muito que ele me fizesse isso!

A.P. – Acha que os anos e a experiência são muito importantes?

P.V. – São muito, muito importantes, agora é que a gente devia estar a começar. A experiência é a mestra da vida, dá-nos aquilo que não conseguimos através dos livros. Agora é que eu devia começar a trabalhar. Eu não estou antiquada, nem usava métodos antiquados, cada vez fazia as coisas melhor. Eu tive tantas dificuldades no princípio, agora era diferente. Aprendi a conhecer melhor as crianças e as suas dificuldades, o que lhes custa mais, enfim, tudo. Quando comecei a trabalhar entendia que o que era fácil para mim, era fácil para elas e não era.

A.P. – A pedagogia é muito importante?

P.V. – Sim, sim, é muito importante e o conhecimento da criança também e amá-las principalmente. Olhe que uma professora que ande contrariada, nunca pode ser boa professora.

CATEGORIA – DIMENSÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Os meus anos de professora na Aldeia da Serra foram anos bons... tenho gratas recordações: a nível de crianças, a nível de comunidade, a nível de ensino. Foi tudo bom ali, porque na minha vida houve coisas boas e coisas más. Ali já foi bom porque a experiência era muita, os anos de serviço eram muitos e o meio foi muito bom. Vinha de uma escola que era muito difícil e na Aldeia da Serra as crianças eram muito meigas, muito receptivas, elas próprias tinham o cuidado de não cansar a professora. Estas coisas tocam-nos, não é? E a comunidade ajudou-me muito, havia entre ajuda, colaboravam.</p> <p>Uma vida de professora tem muito para contar da evolução da escola.</p> <p>Não, eu vivi quase sempre na aldeia, tinha lá os meus filhotes e tudo, mas veja bem, a Aldeia da Serra fica muito próxima de Bragança, tinha aqui a minha casa, a minha família, a minha vida. Passei bastantes sacrifícios porque não tinha carro, utilizava os transportes públicos, saía às 6 horas da manhã de casa, porque o autocarro ia dar a volta a outras aldeias, chegava lá às 7h e 20m para começar a trabalhar às 8 horas. Tinha crianças que iam a essa hora para a escola para me fazerem companhia, os filhos da Florbela iam para junto de mim, coitadinhos! Eu acho que a relação nunca foi prejudicada, porque eu vivia todas as alegrias e tristezas daquela aldeia. Colaborava nas festas, assistia às comunhões das crianças, por exemplo, um dia foi lá o senhor bispo e lá fui eu. Havia a festa do S. Sebastião, nós íamos todos à missa, assistíamos às festividades e depois voltávamos para a escola e era assim em todos os acontecimentos. Na festa de Nossa Senhora em Fevereiro íamos lá a cima à missa e depois voltávamos para a escola. Eu fazia assim, eu é que sabia o que devia fazer e dentro da minha escola era eu que mandava. Eu não atrasava as aulas, programava as coisas devidamente, mas chegava o dia de um acontecimento na aldeia e nós participávamos. Eu estava lá muito tempo para além das horas lectivas, até podia viver lá e não ter boa relação com a comunidade. Sim, sim, mas eu no princípio também sou um pouco receosa, depois vou andando e vendo até onde posso ir, quando tenho que dar um raspanete, também o dou. Cumprir tem que ser essencial. Olhe, entrar a horas e sair a horas. Se por qualquer motivo eu tivesse que entrar um bocadinho mais tarde as crianças sabiam. Eu acho que a professora tem que dar o exemplo, tem que ser o modelo, não pode ser uma pessoa qualquer, parece-me que tem que Ter dignidade. Tem que se ver na professora um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de um projecto que diz respeito a todos.</p>	Violeta	<p>Os meus anos de professora na Aldeia da Serra foram anos bons... tenho gratas recordações: a nível de crianças, a nível de comunidade, a nível de ensino.</p> <p>Vinha de uma escola que era muito difícil e na Aldeia da Serra as crianças eram muito meigas, muito receptivas, elas próprias tinham o cuidado de não cansar a professora. Estas coisas tocam-nos, não é? E a comunidade ajudou-me muito.</p> <p>Uma vida de professora tem muito para contar da evolução da escola.</p> <p>Eu acho que a relação nunca foi prejudicada, porque eu vivia todas as alegrias e tristezas daquela aldeia.</p> <p>Eu não atrasava as aulas, programava as coisas devidamente, mas chegava o dia de um acontecimento na aldeia e nós participávamos.</p> <p>Ah! Cumprir tem que ser essencial. Olhe, entrar a horas e sair a horas. Se por qualquer motivo eu tivesse que entrar um bocadinho mais tarde as crianças sabiam.</p> <p>Tem que se ver na professora um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de um projecto que diz respeito a todos.</p>

<p>Eu estava na escola e não pensava em mais nada. Eu também tinha os meus filhos pequenos, também os deixava e tinha os meus problemas, mas na escola não pensava em mais nada. Às vezes até me perguntava: - Será que eu não sou como as outras mães? Eu não tinha tempo de pensar em mais nada. Isto digo-lhe como quem se confessa. Eu não pensava em mais nada. Se estivesse com qualquer problema, na escola estava em terapia.</p> <p>Eu no princípio, quando tirei o curso, não sei muito bem porquê, mas tinha vergonha de ser professora. Não sei bem porquê, não sei explicar, mas tinha vergonha de ser professora. Até lhe vou contar uma coisa engraçada que não tem graça nenhuma, mas que se passou. Uma vez ouvi um homem dizer assim: Professoras há tantas, eu dou um pontapé num calhau e sai uma professora. Eu nem respondi fiz que nem liguei (...) mas também não sei se era só por isto, mas o que é certo é que não gostava de ser professora. E depois também não gostava porquê? No início da carreira, eu tinha 18 anos. Eram turmas de 50 alunos, uma pessoa sem experiência nenhuma. E digo-lhe... agora fala-se muito em acções de formação e eu fiz muitas acções de formação das quais não tenho certificado nenhum, documentação nenhuma, porque a gente fazia-as, mas não era obrigada a andar à cata de créditos, mas a primeira acção de formação que eu tive vou-lhe dizer qual foi. O primeiro ano que trabalhei, aflita, amargurada, porque não sabia como havia de pôr os alunos da 1ª classe a ler, não me metia dificuldade a 4ª classe, nem a 3ª, trabalhava até às 8h da noite, era um programa extenso: Português, História, Geografia... eu estudava muito, contactava com colegas minhas e preparava as aulas com elas. Não tenho vergonha nenhuma de dizer, que para aqueles exames de admissão em que apareciam problemas com 3, 4, e 5 operações eu tirava muitas dúvidas com colegas. Uma colega dizia-me: - Olhe, explique-lhes assim... explique-lhes assado. Como eu agora digo a outras, mas algumas parece que não querem aprender. Eu aprendi com essas colegas, aprendi com os alunos, aprendi com todos. Bom, mas a propósito dessa primeira acção de formação: Foi um professor lá à aldeia fazer as passagens e eu confessei-lhe que tinha muita dificuldade em pôr a 1ª classe a trabalhar.</p> <p>E esse professor, nessa escolinha, perto de Fafe, deu-me ali uma lição que foi primordial para eu passar a adorar a 1ª classe e a partir daí passar a querer ter sempre a 1ª classe. Tenho muito material didáctico, caixas e caixas de carimbos, gravuras material para tudo. Eu passei a adorar a 1ª classe. Uma vez, na Aldeia da Serra estava a preparar a festinha de Natal e diz assim uma senhora: - Ai como o meu garoto já escreve bem! Foi assim que me apaixonei pela 1ª classe. Depois quando havia acções de formação,</p>		<p>Eu também tinha os meus filhos pequenos, também os deixava e tinha os meus problemas, mas na escola não pensava em mais nada.</p> <p>Eu no princípio, quando tirei o curso, não sei muito bem porquê, mas tinha vergonha de ser professora.</p> <p>Uma vez ouvi um homem dizer assim: Professoras há tantas, eu dou um pontapé num calhau e sai uma professora.</p> <p>Não tenho vergonha nenhuma de dizer, que para aqueles exames de admissão em que apareciam problemas com 3, 4, e 5 operações eu tirava muitas dúvidas com colegas.</p> <p>E esse professor, nessa escolinha, perto de Fafe, deu-me ali uma lição que foi primordial para eu passar a adorar a 1ª classe e a partir daí passar a querer ter sempre a 1ª classe. Tenho muito material didáctico, caixas e caixas de carimbos, gravuras material para tudo.</p>
--	--	---

<p>escolhia sempre a 1ª classe. Vamos lá... deixe-me usar assim este termo “Especializei-me na 1ª classe”, claro, especializei-me à minha maneira. Mas tudo começou por um fracasso. Reconheci-o eu como um fracasso, porque nesse mesmo ano a Direcção Escolar de Braga para onde se mandavam as percentagens enviou-me uma nota que dizia assim: “Louva-se pelo óptimo rendimento escolar”. Ainda a tenho, vinha a classificação da professora acompanhada dessa nota. Mas, para mim, eu sentia que tinha dificuldades e não as guardei para mim e aquele professor ajudou-me ali assim em conversa e eu comecei a fazer aquilo que ele me disse, a estudar e a fazer formação, que ia sempre, mas eram diferentes de agora. Não quero dizer que agora são más, porque também são necessárias, Deus me livre que a gente se feche ali só na aldeia, é preciso conviver.</p> <p>Eu por onde passei tive sempre boa relação com as professoras. Em Fafe, por uma questão de circunstâncias geográficas e de horário foi o sítio onde estive mais isolada, no Minho vivi isolada, não havia o contacto que tive depois nas outras escolas. No Porto, já havia mais relação. Mas, com tudo o que possam dizer a ideia que eu tenho é que os professores vivem muito os problemas dos alunos. Olhe, são enciclopédias!</p> <p>As crianças vêm-nos contar os seus problemas é porque vêm a professora quase como uma pessoa da família, senão não vinham.</p> <p>Os anos de trabalho são muito importantes, agora é que a gente devia estar a começar. A experiência é a mestra da vida, dá-nos aquilo que não conseguimos através dos livros. Agora é que eu devia começar a trabalhar. Eu não estou antiquada, nem usava métodos antiquados, cada vez fazia as coisas melhor. Tive tantas dificuldades no princípio, agora era diferente. Aprendi a conhecer melhor as crianças e as suas dificuldades, o que lhes custa mais, enfim, tudo. Quando comecei a trabalhar entendia que o que era fácil para mim, era fácil para elas e não era.</p> <p>Conhecer o meio é muito importante e o conhecimento da criança também e amá-las principalmente. Olhe que uma professora que ande contrariada, nunca pode ser boa professora.</p>		<p>Vamos lá... deixe-me usar assim este termo “Especializei-me na 1ª classe”, claro, especializei-me à minha maneira. Mas tudo começou por um fracasso.</p> <p>As crianças vêm-nos contar os seus problemas é porque vêm a professora quase como uma pessoa da família, senão não vinham.</p> <p>Os anos de trabalho são muito importantes, agora é que a gente devia estar a começar. A experiência é a mestra da vida, dá-nos aquilo que não conseguimos através dos livros.</p> <p>Aprendi a conhecer melhor as crianças e as suas dificuldades, o que lhes custa mais, enfim, tudo. Quando comecei a trabalhar entendia que o que era fácil para mim, era fácil para elas e não era.</p> <p>Conhecer o meio é muito importante e o conhecimento da criança também e amá-las principalmente. Olhe que uma professora que ande contrariada, nunca pode ser boa professora.</p>
--	--	--

CATEGORIA –RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>A relação escola comunidade sempre existiu, mas de que maneira!</p> <p>Eu acho que dantes era ainda mais forte, porque as professoras viviam ali junto das crianças, mesmo que não quisessem conviviam com o meio, colaboravam e ajudavam-se mutuamente.</p> <p>Essa relação sempre existiu, só que dantes não se falava muito dela, nem estava escrita no papel. Sempre existiu, uma pessoa ia para uma aldeia e só saía de lá no Natal, Páscoa e fim do ano, tinha que haver relação. Eu lembro-me de teatrinhos que se faziam na aldeia, a costureira fazia umas coisas, outros faziam outras, todos ajudavam nem era preciso pedir. Depois lá nos encontrávamos na sala de aula porque não havia outro espaço. E toda a gente assistia ao teatrinho ou a qualquer outra actividade que se desenvolvia. Este tipo de actividades promovia a proximidade com as pessoas e desenvolvia uma convivência social mais profunda.</p> <p>Sempre houve relação escola comunidade só que agora parece que é assim mais pedida, programada por obrigação. Para o meu feitio não é obrigação, sempre tive boa relação com a comunidade e se eles não falarem meto-me eu a falar com eles.</p> <p>Aproveitando os temas da Área Escola é uma base, mas fui um pouco receosa porque podia ser objecto de crítica, porque nas horas que saíamos podiam dizer: Anda na rua e não ensina. Mas não, até entenderam muito bem.</p> <p>Por exemplo um ano fizemos o ciclo do pão: começamos em Setembro/Outubro, foi lá uma pessoa à escola que se dispôs a explicar tudo e depois acompanhamos a sementeira e o crescimento. Íamos várias vezes ver, filmávamos, fotografávamos, víamos o tamanho e registávamos. Trazíamos um bocadinho e registávamos em tal data apresenta este crescimento. Depois assistimos às ceifas, isto já em Agosto. As crianças telefonavam-me para eu ir lá, porque já não era tempo de aulas. Juntamo-nos todos e fomos assistir à ceifa mecânica, depois a senhora Maria com uma foice e dedeiras fez tudo como antigamente se fazia porque os miúdos desconheciam, hoje é tudo feito com máquinas. Assistimos também ao cozer do pão, foi a senhora Joana, desde o “rojar o forno”, todas aquelas curiosidades, sabermos que o forno está “rojo”, quando a pedra está branca, desde benzer o forno que eu também não sabia, fazer aquela reza toda, ficou tudo gravado; o peneirar, tirar a farinha e o farelo, assistimos ao amassar, as crianças ajudavam a tudo, deitavam água, metiam lenha para o forno e essas coisas todas e depois fomos para a escola. Mais tarde</p>	Violeta	<p>A relação escola comunidade sempre existiu, mas de que maneira!</p> <p>Essa relação sempre existiu, só que dantes não se falava muito dela, nem estava escrita no papel. Sempre existiu, uma pessoa ia para uma aldeia e só saía de lá no Natal, Páscoa e fim do ano, tinha que haver relação.</p> <p>Depois lá nos encontrávamos na sala de aula porque não havia outro espaço. E toda a gente assistia ao teatrinho ou a qualquer outra actividade que se desenvolvia.</p> <p>Este tipo de actividades promovia a proximidade com as pessoas e desenvolvia uma convivência social mais profunda.</p> <p>Por exemplo um ano fizemos o ciclo do pão. Outro senhor, já muito velhinho levou-nos ao moinho.</p> <p>Havia muita colaboração, por exemplo nos magustos como era uma escola pequena, fazíamos o magusto com a escola de outra aldeia. Juntávamo-nos num lugar que fica a meio de duas aldeias, combinávamos para nos encontrarmos às tantas horas, eu saía com os meus alunos, ela saía com os dela e o magusto era ali perto da Barragem para não haver tanto isolamento.</p>

<p>fomos tirar o pão já cozido e tostadinho e a senhora Joana deu uma bola de pão a cada criança e a mim também, foi muito simpática.</p> <p>Outro senhor, já muito velhinho levou-nos ao moinho. Ainda pensamos ir à moagem, mas achamos que o moinho era mais tradicional e do seu próprio meio, fica lá num ribeiro que passa na aldeia. O senhor Manuel que nos foi mostrar isso tudo, viveu muito essa visita, tiramos-lhe uma fotografia. Ele dizia assim: antigamente, quando se cozia o pão, era um cheirinho a pão cozido que se sentia na aldeia toda e eu não quero morrer sem ver este moinho outra vez a trabalhar. Portanto houve uma colaboração muito grande, isto foi num ano, noutros anos foram outras coisas. Havia muita colaboração, por exemplo nos magustos como era uma escola pequena, fazíamos o magusto com a escola de outra aldeia. Juntávamo-nos num lugar que fica a meio de duas aldeias, combinávamos para nos encontrarmos às tantas horas, eu saía com os meus alunos, ela saía com os dela e o magusto era ali perto da Barragem para não haver tanto isolamento. E noutros passeios, por exemplo: chegava a Primavera ver tudo a desabrochar, às vezes também fazíamos passeios juntas à Zona Histórica de Bragança e outros passeios e havia sempre colaboração dos pais. Um dia não conseguíamos dar aulas por causa das cegonhas que andavam em volta da escola. Devia haver cinco, bem... até devia haver seis porque dizem que elas vêm sempre aos pares, coisas que eu também aprendi. Então elas faziam muito barulho: troc. Troc. troc. aquele barulho que elas fazem, em volta de um olmo que havia em frente à escola. Eu não conseguia segurar as crianças, ia tudo para a janela, então fomos todos para a rua dar a aula debaixo de um pinheiro. Nós falamos de aves que vão e vêm, as cegonhas em Janeiro estão cá e têm os ninhos ali na aldeia, de andorinhas de hábitos delas, do revestimento do corpo, pronto demos uma lição, se bem que os alunos nem se aperceberam que era uma lição. Eles diziam umas coisas, eu dizia outras, eles contavam coisas que eu não sabia da maneira de fazerem os ninhos, os ninhos artificiais que lhes faziam por ali, mas elas não os queriam, eles sabiam isso tudo.</p> <p>Outro dia foi um enxame: um miúdo pediu para ir à casa de banho, só tivemos tempo de ir para a sala, as abelhas cravaram-se todas no miúdo. Outra vez foi um passarinho que nos entrou para a sala, toda a gente a olhar para o ar... e o passarinho pôs um ovo mesmo ali, e uma das crianças disse: “Um parto”. Olhe, não sei, são coisas que a gente acha graça e pronto... lá foi mais outra lição de aves, enfim... quantas vezes a gente tinha que alterar para dar uma lição de moral quando era preciso, mas a gente pode sempre alterar. Sabe, os processos de ensino devem partir sempre daquilo que cada criança sabe, e quando vão para a escola já sabem muitas coisas, é preciso é respeitá-las.</p>		<p>Eu não conseguia segurar as crianças, ia tudo para a janela, então fomos todos para a rua dar a aula debaixo de um pinheiro.</p> <p>Eles diziam umas coisas, eu dizia outras, eles contavam coisas que eu não sabia da maneira de fazerem os ninhos, os ninhos artificiais que lhes faziam por ali, mas elas não os queriam, eles sabiam isso tudo.</p> <p>Olhe, não sei, são coisas que a gente acha graça e pronto... lá foi mais outra lição de aves, enfim... quantas vezes a gente tinha que alterar para dar uma lição de moral quando era preciso, mas a gente pode sempre alterar.</p> <p>Sabe, os processos de ensino devem partir sempre daquilo que cada criança sabe, e quando vão para a escola já sabem muitas coisas, é preciso é respeitá-las.</p>
---	--	---

<p>Olhe, para mim, a princípio era um meio estranho, a primeira vez que fui para lá segui sempre e fui parar a outra aldeia. Quando cheguei à Aldeia da Serra ia uma pessoa comigo e eu vi uma senhora que se chamava Maria, parei e disse-lhe: - Olhe, eu sou professora venho dar aulas para aqui este ano...</p> <p>Ah! Eu tenho uma filha na escola. Segui, segui e encontrei um senhor com umas vacas e disse-lhe que as vacas estavam muito sujas, que tinha que lhes dar um banho e o senhor riu-se... pronto metia-me assim com as pessoas e as pessoas falam. Se a gente lhes dá um bom dia muito seco eles também dizem um bom dia seco. Quando íamos fazer os magustos para o monte e encontrávamos pastores convidávamo-los para comerem das nossas castanhas e sardinhas, como às pessoas que andavam nessa altura a apanhar castanhas também as chamávamos. Às vezes iam, sentavam-se comiam e estavam connosco. Quando as pessoas andavam a fazer a vindima eu pedia-lhes a prova só para conversar com eles, porque é claro que eu não queria prova nenhuma. Acho que esta comunicação facilita a relação com as crianças, porque elas gostam que a professora fale com o pai e com a avó. Tive lá dois alunos ciganos que estiveram comigo três ou quatro meses. Eu preparo sempre a chegada das crianças novas e com estas também foi assim e foram sempre bem tratadas por todos. Quando foram transferidos, despedi-me deles dei-lhes um beijo e abracei-os. A mãe ficou tão sensibilizada que se abraçou a mim a chorar. Eu disse-lhes: - Vá filhos, foram tão bons meninos... e a mãe talvez por ver que eu os acarinhava ficou sensibilizada. Eles eram amorosos e as outras crianças eram amigas deles. Assim como outras situações. Uma vez recebi duas meninas vindas da África do Sul que Quase não falavam português, foi a mesma coisa, falei com as crianças e disse-lhes: - Agora temos mais umas companheiras. Olhem que lindas, temos que tentar comunicar com elas e recebê-las muito bem para que não se sintam estranhas e passado pouco tempo as crianças começam a trocar prendinhas entre elas e a entenderem-se perfeitamente .</p>		<p>Se a gente lhes dá um bom dia muito seco eles também dizem um bom dia seco.</p> <p>Acho que esta comunicação facilita a relação com as crianças, porque elas gostam que a professora fale com o pai e com a avó.</p> <p>A mãe ficou tão sensibilizada que se abraçou a mim a chorar. Eu disse-lhes: - Vá filhos, foram tão bons meninos... e a mãe talvez por ver que eu os acarinhava ficou sensibilizada. Eles eram amorosos e as outras crianças eram amigas deles.</p>
---	--	---

CATEGORIA – RELAÇÃO COMUNIDADE/ESCOLA	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>...na Aldeia da Serra as crianças eram muito meigas, muito receptivas, elas próprias tinham o cuidado de não cansar a professora. Estas coisas tocam-nos não é? E a comunidade ajudou-me muito, havia entre ajuda, colaborava. Ai meu Deus! Posso estar a ser antiquada, mas eu acho que se não deviam extinguir tantas escolas. A professora faz muita falta na aldeia e a escola também, porque se está a criar um círculo vicioso. As aldeias começam a ficar desertas, porque as pessoas também pensam nos filhos, não há escola e eu estou aqui com os meus filhos e não vão para a aldeia, acho que uma coisa está a condicionar a outra. Eu vejo por exemplo pessoas emigrantes que regressaram de França para a minha aldeia que não tem escola e os pais vêm os filhos a andarem para aqui e para ali, para outras aldeias, depois ficam ali um dia inteiro, à chuva e ao sol, num meio estranho, às vezes lá vem uma vizinha que os chama para se aquecerem na lareira. É assim que a coisa está, mas não é uma boa solução. As crianças estavam melhor no seu meio, comiam em casa e sentiam-se melhor.</p> <p>Pois não. Na Aldeia da Serra, como já lhe disse não foi difícil. Foi bom trabalhar lá . Foi onde terminei a minha carreira docente e tive a colaboração de toda a comunidade, nem digo só dos pais dos alunos, mas de toda a gente. Olhe, uma vez um senhor fez-me parar o carro na estrada, porque soube que nós andávamos a procurar espigas de centeio, trigo e cevada e eu não as distinguia. O homem não tinha filhos, nem familiares na escola, mas lá soube, não sei como e então disse-me: - Olhe, minha senhora, estas espigas são de trigo, estas de centeio, estas disto e estas daquilo... já todas divididas. Foi delicado... Gostei muito que ele me fizesse isso!</p>	Violeta	<p>E a comunidade ajudou-me muito, havia entre ajuda, colaborava.</p> <p>A professora faz muita falta na aldeia e a escola também, porque se está a criar um círculo vicioso.</p> <p>Na Aldeia da Serra, como já lhe disse não foi difícil. Foi bom trabalhar lá . Foi onde terminei a minha carreira docente e tive a colaboração de toda a comunidade, nem digo só dos pais dos alunos, mas de toda a gente.</p> <p>Olhe, uma vez um senhor fez-me parar o carro na estrada, porque soube que nós andávamos a procurar espigas de centeio, trigo e cevada e eu não as distinguia.</p>

CATEGORIA – RELAÇÃO ESTADO/ESCOLA	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Sim, sim, então quem melhor que o professor pode saber resolver os problemas? Vamos estar sempre a telefonar para a Delegação a pedir apoio, para quê? Com a Delegação Escolar foram sempre boas relações, cumpria, nunca houve problemas. Com o Centro de Área Educativa nunca tive relações directas.</p> <p>Ah! Cumprir tem que ser, é essencial. Olhe, entrar a horas e sair a horas. Se por qualquer motivo eu tivesse que entrar um bocadinho mais tarde, as crianças sabiam. Eu dizia-lhes: - Vocês, amanhã vão entrar um bocadinho mais tarde e depois saem mais tarde. Porque se a professora cumprir dificilmente têm porque lhe pegar. Às vezes dizem : - Pegam por tudo e por nada. Mas, eu acho que não. Se a pessoa cumprir está ali e sabem que está a trabalhar.</p> <p>Eu acho que a professora tem que dar o exemplo, tem que ser o modelo, não pode ser uma qualquer, parece-me que tem que ter dignidade. Tem que se ver na professora um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de um Projecto que diz respeito a todos .</p> <p>Sim, da Inspecção tive algumas visitas, eles também fazem os seus inquéritos, até deixavam algumas coisas na escola que eram mais para nós, assistiam às aulas, mais nada. Inspecção vista assim para vigiar, nunca tive, o que tive foram visitas normais. Eles sentavam-se e diziam: - Continue a trabalhar. Visitas normais.</p>	Violeta	<p>Sim, sim, então quem melhor que o professor pode saber resolver os problemas? Vamos estar sempre a telefonar para a Delegação a pedir apoio, para quê?</p> <p>Ah! Cumprir tem que ser, é essencial. Olhe, entrar a horas e sair a horas. Se por qualquer motivo eu tivesse que entrar um bocadinho mais tarde, as crianças sabiam.</p> <p>Eu acho que a professora tem que dar o exemplo, tem que ser o modelo, não pode ser uma qualquer, parece-me que tem que ter dignidade. Tem que se ver na professora um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de um Projecto que diz respeito a todos .</p> <p>Inspecção vista assim para vigiar, nunca tive, o que tive foram visitas normais.</p>

CATEGORIA – RURALIDADE/URBANIDADE	Prof.	Indicadores (ideias principais)
E noutros passeios, por exemplo: chegava a Primavera ver tudo a desabrochar, às vezes também fazíamos passeios juntas à Zona Histórica de Bragança...	Violeta	(...) às vezes também fazíamos passeios juntas à Zona Histórica de Bragança...

CATEGORIA - AUTONOMIA	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>A autonomia é importante, mas só por si não é nada, ela tem que mobilizar toda a gente para participar na construção de um sentido de escola melhor. O importante são as crianças e as pessoas e se as coisas a nível de relação pedagógica e educativa melhorarem a autonomia começa a definir-se. Num certo sentido, os professores do 1.º Ciclo tiveram sempre alguma autonomia na forma como trabalhavam. Claro que há problemas que se houvesse outra organização e melhor comunicação se podiam evitar. A escola insiste muito numa estratégia de remeter todos os problemas que surgem para outras instituições que estão acima e às vezes era bem melhor se fossem discutidos e reflectidos dentro de si própria. Os problemas são como bolas de neve para que não cresçam, o melhor é discuti-los. Agora, autonomia pedagógica o professor tem que ter, mas também é importante a autonomia financeira. As escolas do 1.º Ciclo têm sido muito esquecidas e estão muito pobrezinhas.</p> <p>No meu tempo eram as mães, duas mães por semana que limpavam a escola e andava bem limpa, até as carteiras esfregavam, depois passou a ter uma senhora que ia fazer a limpeza. Mas até ir essa senhora eram as mães. Mas a autonomia financeira é muito importante. Já viu partia-se um vidro e tinha que se fazer um ofício para a Câmara e ficar à espera. E uma verba para material é preciso não temos nada. Eu se fosse a tirar o dinheiro dos lápis e das canetas e de outras coisas que comprei, olhe nem sei! Sabe o que é ver uma criança sem nada? Como aquelas pobrezinhas de que já lhe falei. Muitas vezes iam para a escola sem comer e lá ia eu comprar um iogurte e outras coisas e depois mais um lápis, um caderno, tinha que ser, elas não levavam absolutamente nada para a escola. Se a gente tivesse um orçamento já podia ter material para estas crianças e para outro tipo de material que se desgasta.</p>	Violeta	<p>A autonomia é importante, mas só por si não é nada, ela tem que mobilizar toda a gente para participar na construção de um sentido de escola melhor.</p> <p>Num certo sentido, os professores do 1.º Ciclo tiveram sempre alguma autonomia na forma como trabalhavam.</p> <p>Claro que há problemas que se houvesse outra organização e melhor comunicação se podiam evitar.</p> <p>A escola insiste muito numa estratégia de remeter todos os problemas que surgem para outras instituições que estão acima e às vezes era bem melhor se fossem discutidos e reflectidos dentro de si própria.</p> <p>Agora, autonomia pedagógica o professor tem que ter, mas também é importante a autonomia financeira. As escolas do 1.º Ciclo têm sido muito esquecidas e estão muito pobrezinhas.</p>